

Università degli Studi di Milano
Scuola di dottorato Humanæ Litteræ
Dipartimento di Studi Letterari, Filologici e Linguistici
Corso di dottorato in Storia della lingua e della letteratura italiana
XXVIII ciclo

LO SPAZIO LEGGIBILE NELLA SCUOLA SECONDARIA:
NORMATIVA, TESTI, PRATICHE

Settore scientifico-disciplinare L-FIL-LET/11

Tesi di dottorato di
Emanuela Bandini

Tutor: chiarissimo professor Bruno Falchetto

Coordinatore del dottorato: chiarissimo professor Francesco Spera

Anno accademico 2014-2015

Indice generale

Premessa.....	6
Capitolo I. Scuola e lettura dalla Riforma Gentile ad oggi: dai «buoni autori» alle competenze	15
1. La Riforma Gentile.....	15
1.a. Il contesto.....	15
1.b. La lettura nei <i>Programmi</i> d'esame gentiliani.....	23
2. I ritocchi alla riforma Gentile.....	35
2.a. Il ministero Casati: primo, alleggerire.....	35
2.b. Il ministero Fedele: minare alle fondamenta la scuola idealista.....	36
2.c. Il ministero Belluzzo e la Scuola secondaria di avviamento al lavoro.....	45
3. La fascistizzazione della scuola e il Concordato.....	47
3.a. Fascistizzare e controllare: il ministero Giuliano.....	51
3.b. Il ministero Ercole e il controllo delle biblioteche scolastiche.....	53
3.c. De Vecchi e la «bonifica fascista».....	55
3.d. Le leggi razziali.....	59
4. Bottai e la <i>Carta della Scuola</i>	60
4.a. La lettura al centro del processo di apprendimento.....	64
4.b. Il ruolo della biblioteca: di classe e della scuola.....	69
5. La fine del fascismo e il primo dopoguerra.....	75
6. Gli anni Sessanta e la scuola media unica.....	83
7. 1979: i nuovi <i>Programmi</i> per la Scuola media.....	88
8. Gli anni Ottanta e Novanta: fermenti di riforma e autonomia scolastica.....	93
9. La Riforma Moratti.....	101
10. Fioroni e le <i>Indicazioni Nazionali per il curriculum</i>	112
11. Dalla “Riforma” Gelmini alle nuove <i>Indicazioni nazionali</i>	120

12. La scuola superiore: cinquant'anni di «cambiamento senza riforma».....	128
12.a. La nascita degli Istituti Tecnici femminili.....	128
12.b. La revisione dei <i>Programmi</i> per gli Istituti Tecnici del 1961.....	131
12.c. Gli effetti del '68 e i <i>Programmi</i> sperimentali per i nuovi Istituti professionali....	135
12.d. Dopo il '68: le sperimentazioni e l'istituzione del Liceo Linguistico.....	138
13. Gli anni '90: le proposte della Commissione Brocca e la legge sull'autonomia.....	141
13.a. I <i>Piani di studio</i> sperimentali della Commissione Brocca.....	141
13.b. Il nuovo ordinamento e i nuovi <i>Programmi</i> per gli istituti professionali di Stato	156
13.c. Dalla Commissione Brocca al ministero Gelmini: la scuola superiore tra autonomia ed innalzamento dell'obbligo.....	166
14. La “Riforma” Gelmini: <i>Indicazioni Nazionali e Linee-Guida</i> per la scuola superiore:.....	172
14.a. I nuovi Licei.....	175
14.b. I nuovi Istituti tecnici.....	181
14.c. I nuovi Istituti professionali.....	186
14.d. Osservazioni generali su <i>Indicazioni nazionali e Linee-Guida</i>	189
15. Conclusioni.....	200
15.a. Linee generali di evoluzione dei programmi ministeriali.....	200
15.b. Evoluzione delle indicazioni relative alla disciplina Italiano.....	204
15.c. Evoluzione dell'idea di lettura.....	207
Capitolo II. Leggere in classe: comunità di pratica ermeneutica e <i>circle of reading</i>.....	213
1. La lettura come attività sociale.....	213
1.a. La ricezione del testo come fatto sociale: orizzonti di attesa e sistemi di lettura....	215
1.b. Chi “fa” il testo? Le comunità interpretative.....	218
1.c. La letteratura e noi: l'ermeneutica materialista di Romano Luperini.....	221
2. La classe come comunità ermeneutica.....	224
2.a. La lettura all'interno del dispositivo scolastico.....	224
2.b. Il funzionamento della classe come comunità ermeneutica.....	228
2.c. La classe: una vera comunità ermeneutica?.....	231
3. La classe come comunità di pratica.....	238

3.a. Che cos'è e come funziona una comunità di pratica.....	238
3.b. La classe come comunità di pratica ermeneutica.....	244
4. Come far diventare una classe una comunità di pratica ermeneutica: il <i>circle of reading</i>	247
Capitolo III. I testi veicolari della lettura scolastica.....	257
1. Premessa.....	257
1.a. Lo «spazio leggibile».....	257
1.b. Libri a scuola: un tentativo di definizione.....	259
1.c. Dal testo originale al testo veicolare: la funzione del paratesto.....	270
2. Le collane di narrativa scolastica.....	271
2.a. Libri per leggere nella scuola italiana: una breve storia.....	271
2.b. La nuova scuola media e le collane di narrativa scolastica.....	284
2.b.i. Due collane pioniere: “L'airone” Mondadori e le “Lecture per la scuola media” Einaudi.....	289
2.b.ii. I <i>Programmi</i> del 1979 e la questione degli apparati.....	301
2.b.iii. Dagli anni Novanta ad oggi: linee di tendenza evolutiva.....	308
3. Il manuale-antologia di storia letteraria per il triennio superiore.....	317
3.a. Ragioni di una esclusione.....	319
3.b. Breve storia dei manuali-antologia dal 1923 ad oggi.....	323
3.c. Leggere <i>I Malavoglia</i> attraverso il manuale-antologia.....	342
3.c.i. Criteri di scelta.....	342
3.c.ii. L'analisi dei manuali.....	346
3.c.iii. Conclusioni.....	357
4. Prospettive digitali: la dissoluzione del manuale?.....	360
4.a. La rivoluzione digitale e la trasformazione del libro.....	360
4.b. Una nuova normativa e le sue conseguenze.....	363
4.c. Le possibilità didattiche dell'ebook.....	370
4.d. Conclusioni.....	375
Capitolo IV. Una riflessione sulle competenze e una proposta operativa.....	378
1. Dalle competenze di lettura al lettore competente.....	380

1.a. Il concetto di competenza nei processi di apprendimento.....	380
1.b. Le competenze di lettura.....	389
1.c. Un approccio diverso alle competenze di lettura.....	397
1.d. Appunti per un profilo del lettore competente.....	407
2. Le buone pratiche.....	411
2.a. Far entrare i libri a scuola.....	411
2.b. Favorire la lettura integrale.....	413
2.b.i. Creare una biblioteca di classe.....	417
2.b.ii. Progettare percorsi di lettura.....	418
2.c. Conclusione: fare della lettura e della letteratura un dominio conversazionale.....	424
Appendice. Indicazioni relative alla lettura nei documenti programmatici ministeriali.....	427
1. Per la scuola media inferiore – secondaria di I grado.....	427
2. Per la scuola media superiore – secondaria di II grado.....	456
Bibliografia ragionata.....	522

PREMESSA

Per lungo tempo la teoria e la critica hanno indagato soprattutto la figura dello scrittore e le caratteristiche del testo letterario, lasciando più in ombra le questioni che riguardavano il ruolo e la funzione del lettore: non è comunque mancato chi, come Jean-Paul Sartre, già nell'immediato dopoguerra ha messo in evidenza quanto letteratura e lettura fossero inestricabilmente connesse e, di fatto, inscindibili:

L'oggetto letterario è infatti una strana trottola che esiste quando è in movimento. Per farla nascere occorre un atto concreto che si chiama lettura e dura quanto la lettura può durare. Al di fuori di questo, rimangono solamente i segni neri sulla carta.¹

Dalla fine degli anni Sessanta del secolo scorso, sulla scia delle riflessioni condotte dalla cosiddetta "Scuola di Costanza", le prospettive d'indagine che mettono in primo piano l'atto della ricezione e del leggere sono entrate stabilmente a far parte del campo degli studi letterari;² gli indirizzi e le metodologie di ricerca in questo ambito si sono così moltiplicati, prendendo direzioni anche molto diverse.³ Alcuni, prediligendo un orientamento più spiccatamente sociologico, si sono dedicati allo studio del pubblico e delle sue caratteristiche, ma anche del mercato librario e delle dinamiche editoriali;⁴ altri hanno indagato le diverse modalità con cui, nel tempo e nello spazio, è stata attuata la ricezione dei testi scritti, delineando una vera e propria storia della lettura e dei supporti materiali da essa utilizzati;⁵ una terza direzione di indagine è quella interessata ai modi in cui, attraverso il processo della lettura, il lettore collabora alla costruzione del senso dell'opera. È probabilmente quest'ultimo il filone di studi che ha dato, nel tempo, una alta varietà di esiti rilevanti,⁶ sia quando si è tentato di costruire vere e proprie teorie della lettura,⁷ sia quando, per rispondere agli interrogativi che tale

1 Sartre 1995, p. 34. Il saggio *Qu'est-ce que la littérature?* viene pubblicato dapprima su rivista nel 1947 e poi in volume, da Gallimard, nel 1949. Lo stesso concetto era già stato espresso, nel 1938, da Louise M. Rosenblatt, nella prima edizione di *Literature as exploration* (Rosenblatt 1995). Anche nell'estetica fenomenologica di Roman Ingarden, che grande influenza avrà sugli studi di Jauss e Iser, possono essere individuati elementi di attenzione al ruolo del fruitore dell'opera d'arte.

2 È generalmente accettato come momento cruciale degli studi sulla ricezione, che ne indica contemporaneamente la nascita e l'affermazione a livello accademico, la celebre prolusione di Hans Robert Jauss *Literturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*, tenuta all'università di Costanza nel 1967 e poi rivista e ampliata nel 1970 (Jauss 1979).

3 Per una sintesi degli studi sulla ricezione, Cadioli 1998.

4 Fondamentale, in questo ambito, il contributo di Robert Escarpit (Escarpit 1994), che ancora oggi ha grande influenza e seguito in area francese.

5 Cavallo e Chartier 1995 e Chartier 1995.

6 Per una sintesi sui differenti approcci teorici alla teoria della ricezione e della lettura, Suleiman e Crossman 1980; Holub 1989; Bertoni 1996.

7 Ad esempio, Cornea 1993.

prospettiva impone, in particolare a quello riguardante il grado di libertà interpretativa concesso al lettore di fronte alla (ipotetica) fissità del testo letterario, sono stati utilizzati i più diversi approcci teorici: la retorica,¹ lo strutturalismo e la semiotica,² la fenomenologia.³ l'ermeneutica.⁴ Di fronte all'individualità dell'io leggente, troppo parziale e complicato dalla propria singolarità psicologica, sociale e culturale,⁵ molti di questi orientamenti di ricerca hanno dovuto chiedere soccorso ad altre discipline quali le scienze sociali, la statistica,⁶ la psicologia, le scienze della formazione e, recentemente, la psicologia cognitiva e le neuroscienze;⁷ in altri casi, hanno tentato di delineare un panorama, il più vario e attendibile possibile, delle pratiche di lettura che emergono sia dalle immagini presenti nei testi letterari,⁸ sia dalla viva voce dei lettori.⁹

La lettura, infatti, non costituisce solo un oggetto di indagine teorica: è innanzitutto una pratica fatta di tecniche, gestualità, metodi e saperi¹⁰ ed un'esperienza individuale, «intellettuale e fantastica, morale ed esistenziale»,¹¹ a cui le società hanno sempre attribuito un valore connesso, in particolar modo, alla sua capacità di trasmissione della conoscenza. Non a caso il suo esercizio è stato, per lunghissimo tempo, riservato ad una ristretta élite socioculturale, e solo da pochi decenni si è esteso alla quasi totalità della popolazione (almeno nei paesi cosiddetti avanzati), grazie ad un lungo e non sempre facile processo di democratizzazione dell'alfabetizzazione e dell'educazione delle giovani generazioni. A partire dal XIX secolo, con la creazione, da parte degli stati nazionali, dei sistemi di istruzione pubblica, alla scuola è stato delegato il compito di insegnare non solo le tecniche necessarie alla decifrazione dei segni grafici della scrittura, ma anche ad utilizzare la lettura per accedere ad ulteriori apprendimenti

1 Charles 1977.

2 Eco 1979.

3 Iser 1974 e Iser 1987.

4 Hirsch 1973.

5 «There is no such thing as a generic reader or a generic literary work; there are only potential millions of individual readers of the potential millions of individual literary works», Rosenblatt 1995, p. 24.

6 Alcuni indirizzi di ricerca della sociologia della letteratura e una branca disciplinare chiamata studio empirico della letteratura prevedono infatti l'utilizzo di tecniche statistiche per la rilevazione degli effetti della lettura su determinati gruppi di lettori, si vedano, per la prima Leenhard e Jöszs 1998, e per la seconda Nemesio 1999: «Nell'ambito dello studio della letteratura, è un movimento recente che si occupa dello studio della letteratura come sistema sociale di (inter)azioni. La questione principale riguarda cosa accade alla letteratura: come viene scritta, pubblicata, distribuita, letta, censurata, imitata, eccetera. [...] I metodi che vengono utilizzati sono tratti principalmente dalle scienze sociali, dalla teoria della ricezione, dalla scienza cognitiva, dalla psicologia, eccetera», *ivi*, p. 33.

7 Lumbelli 2009, pp. 3-33 e Wolf 2009.

8 Weinrich 1989 e Innocenti 2003.

9 Innocenti 1989, Innocenti e Ferrieri 1995.

10 Barthes e Compagnon 1979, pp. 176-179.

11 Brioschi 2006, p. 176.

ed informazioni; ad essa è stata anche demandata anche l'importantissima funzione istituzionale di trasmettere un patrimonio culturale di cui sono parte costituiva quei prodotti della creatività umana che si esprimono attraverso la parola scritta (e sono dunque fruibili proprio grazie all'atto della lettura) e a cui diamo il nome di letteratura, da sempre ritenuti imprescindibili per la formazione linguistica, culturale, etica, civica, logico-critica della persona.¹

Oggi, essere in grado di leggere e comprendere un testo è considerato essenziale per chiunque viva ed operi in una società avanzata: leggere è necessario per realizzarsi individualmente e socialmente, per inserirsi nel mercato del lavoro, per partecipare alle attività sociali in modo consapevole ed informato, per esercitare pienamente i propri diritti di cittadino, ma anche per rispondere a bisogni di tipo emotivo, immaginativo ed estetico. Purtroppo, almeno in Italia, le rilevazioni statistiche degli ultimi anni² mostrano non solo una scarsissima diffusione della lettura (solo italiano su due afferma di aver letto almeno un libro nell'ultimo anno), ma anche un evidente fenomeno di abbandono del libro e della lettura tra i giovani.³ Tale processo, benché già rilevato da diversi anni e coincidente all'incirca con l'uscita dai percorsi di istruzione (in particolare con la conclusione dell'obbligo scolastico), mostra una recente e preoccupante tendenza ad anticipare: i primi segni di disaffezione al libro cominciano a manifestarsi già nella preadolescenza (11-14 anni), che per decenni è stata la fascia d'età che annoverava la maggiore presenza di lettori cosiddetti "forti", ovvero di coloro che leggono almeno un libro al mese.⁴ Benché ormai gli esiti di tutte le ricerche in merito concordino nell'attribuire all'ambiente familiare l'influenza più forte e duratura per l'acquisizione di buone e durevoli abitudini di lettura (leggono di più, e meglio, coloro che crescono in famiglie di lettori),⁵ tale situazione sembra chiamare in causa una non piccola responsabilità delle istituzioni scolastiche, le quali non paiono in grado di colmare realmente il *gap* socioculturale degli alunni più svantaggiati, né di fornire sufficienti strumenti e motivazioni affinché gli

1 Nobile 2004, pp. 53-129. Un intelligente ribaltamento parodico delle presunte virtù della lettura e della letteratura in Parigi 2014.

2 Si vedano i Report ISTAT *Produzione e lettura di libri* relativi ai bienni 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014 (ISTAT maggio 2012, maggio 2013, dicembre 2013, gennaio 2015). Per un'analisi complessiva e abbastanza recente delle indagini statistiche sulla lettura in Italia, Solimine 2010.

3 «La lettura come scelta autonoma e responsabile, anche per motivi di studio e aggiornamento, non fa parte delle abitudini degli italiani. Infatti, come abbiamo visto, anche la lettura di tipo professionale è diffusa quasi solo fra chi legge anche nel tempo libero: se non scatta l'interesse o addirittura la passione per la lettura, dopo l'adolescenza il libro esce dall'orizzonte di vita di gran parte degli italiani, spesso definitivamente», Solimine 2010, p. 25.

4 Per un'analisi del rapporto tra adolescenti e lettura sulla base di numerosi dati statistici, Caponeri 2014.

5 EACEA Eurydice 2011, ma anche i già citati Report ISTAT.

studenti continuino a leggere indipendentemente dagli obblighi formativi:

Forse la causa di questo fenomeno può essere individuata nel fatto che le politiche di promozione rivolte ai ragazzi e ai giovani sono fortemente ancorate – o almeno così ci pare che vengano a volte percepite dai ragazzi stessi – a esigenze legate a questioni educative di quella specifica fascia d'età e alla loro condizione transitoria di studenti, per cui non producono un effetto di trascinamento anche per le fasi successive della vita? Può darsi. Del resto, come possono i ragazzi considerare la lettura una scelta autonoma e un piacere, se per anni si ripete loro che 'devono' andare a scuola e 'devono' leggere? E se poi vengono giudicati in relazione a ciò che hanno letto e hanno appreso?¹

È indubitabile che il problema sia reale e che la scuola, in particolare la scuola secondaria di primo e secondo grado, sia periodicamente chiamata sul banco degli imputati da giornalisti, intellettuali e politici che addossano la responsabilità di questa situazione di crescente disaffezione, di volta in volta, ai docenti demotivati o impreparati, ai programmi scolastici da rinnovare, ai libri di testo inadeguati, all'ingresso delle nuove tecnologie nella didattica.

È un fatto che la didattica della lettura rappresenti per la scuola un nodo problematico, tanto più intricato quanto più tende a proiettarsi ormai al di là del curriculum dell'istruzione obbligatoria. Il dibattito sul tema è stato negli ultimi anni piuttosto vivace grazie alla convergenza di ottiche diverse che ne hanno messo in luce aspetti tutti pertinenti ma riconducibili a differenti ordini di questioni: da una parte l'esigenza di promuovere e rafforzare la pratica della lettura nella scuola, salvaguardandone il carattere di esperienza autofinalizzata e godibile di per sé; dall'altra la discussione attorno alle modalità di approccio al testo letterario e alla necessità di calibrarle, al di là di eccessi specialistici, secondo le competenze degli studenti e gli obiettivi formativi per loro previsti. Si ha la sensazione, insomma, che la didattica della lettura occupi una sorta di zona grigia, punto di incontro di tensioni, problemi e preoccupazioni che la coinvolgono ma tendono anche a scavalcarla.²

È certo però che, se la scuola e i suoi operatori hanno delle responsabilità, altrettanto si può dire di alcune altre istituzioni, ovvero di coloro a cui spetterebbe, dall'alto delle loro competenze e dei ruoli che ricoprono, l'elaborazione dei paradigmi teorici sottostanti all'elaborazione dei curricula scolastici.³ Da decenni, infatti, è stata individuata l'evidente carenza in proposito delle indicazioni ministeriali, che non hanno mai assunto «la lettura come

1 Solimine 2010, p. 25.

2 Petrucci 1998, pp. 104-105.

3 Secondo il teorico della didattica Yves Chevallard, esiste una «noosfera», formata dai soggetti istituzionali a cui spettano la negoziazione e l'elaborazione dei curricula di studio: di essa fanno parte, oltre all'Università e al Ministero dell'Istruzione e commissioni ministeriali, le case editrici scolastiche, i sindacati, le associazioni professionali dei docenti, ecc. Chevallard 1985.

oggetto disciplinare, quindi come contenuto autonomo e garante di un impegno didattico di ampio respiro e di un ordinamento secondo una logica sequenziale»,¹ rinunciando ad impostare «un discorso serio sul curricolo di lettura, inteso come sviluppo di capacità e non come mero apprendimento di contenuti».² Se periodicamente si riaccende, da parte dell'élite intellettuale (ed in particolare dell'Università), la polemica intorno all'impreparazione degli studenti che accedono ai gradi superiori dell'istruzione, alle modalità di insegnamento della letteratura (storia letteraria sì o no? percorsi per moduli? storia per generi?), al canone scolastico, e via dicendo, molto di rado vengono proposti interventi relativi al tema, centrale anche per la vitalità degli studi letterari, della lettura.³ Non stupisce che questo tema sia stato raccolto dalle Scienze dell'Educazione, le quali, partendo dalle questioni poste dalla necessità di insegnare i rudimenti tecnici della lettura, di cogliere le difficoltà che potevano emergere nel corso dell'apprendimento e di accompagnare i bambini nei primi contatti con la parola scritta e il libro, hanno prodotto una speculazione ampia e articolata, contribuendo a sviluppare, nei docenti e negli operatori delle scuole dell'infanzia e primaria, una certa consapevolezza dell'importanza della lettura e della sua promozione. Più difficile, se non quasi impossibile, reperire materiale relativo alla lettura nella scuola secondaria, nonostante essa sia – in un ciclo dell'istruzione in cui si richiede di approfondire conoscenze e di sviluppare autonomia nello studio – un apprendimento che svolge un ruolo strategico anche rispetto alle altre discipline.

Essendo uno dei principali strumenti di apprendimento delle varie aree curriculari, e quindi atto trasversale sotteso a tutte le discipline, quello della lettura è un momento particolarmente significativo di una strategia culturale globale. Dalla sua trasversalità deriva sia la trasversalità del ruolo dell'insegnante di lettere, sia la necessità per tutti i docenti, qualunque sia la materia che insegnano, di farsi carico di una vera e propria "educazione alla lettura", vale a dire la necessità di provvedere "tutti" all'insegnamento delle abilità e delle strategie da mettere in opera prima e durante il processo di lettura. Insegnamento che a scuola è rimasto, finora, una delle attività più tradizionalmente misconosciute, forse per la complessità dei compiti che implica, forse anche perché la capacità di lettura è considerata un'abilità di cui gli alunni di scuola media dovrebbero già essere in possesso.⁴

Chi scrive ha sperimentato personalmente, in più di dieci anni di docenza nella scuola

1 Maragliano e Vertecchi 1986, p. 20.

2 Bertocchi, 1983, p. 17.

3 Non è un caso che il recente volume *A scuola di italiano a 150 anni dall'Unità*, curato da Ugo Cardinale, non ospiti nemmeno un contributo, dei ventotto raccolti, dedicato in modo specifico alla didattica della lettura. Cardinale 2011.

4 Nigro 1985, p. 27.

secondaria di I e II grado, quanto avvicinare i ragazzi ai libri e alla lettura, vincendone timori e resistenze, sia difficile ma sempre più necessario, a costo di sacrificare altri aspetti dell'insegnamento dell'italiano; allo stesso modo, è convinta che nessun discorso sulla scuola, ivi compreso quello sulla didattica della lettura, possa essere legittimamente condotto senza la conoscenza delle condizioni concrete in cui avviene il processo di insegnamento e apprendimento, le quali ne definiscono i reali spazi di possibilità. L'analisi che segue nasce dall'incrocio di una riflessione e di una pratica maturate ed evolutesi nel corso di più di un decennio con l'approfondimento teorico che (sempre praticato nei modi della formazione in ingresso,¹ in servizio e dell'autoaggiornamento) ha avuto modo di giovare di un periodo di congedo retribuito.

Muovendo dalla constatazione che, fatte salve alcune sporadiche eccezioni, manchi «nella vita scolastica, uno spazio per il libro, a parte il libro di testo, come fonte e utensile per lo studio individuale e indirizzo verso la 'cultura della documentazione'»² e come mezzo per sviluppare la pratica e il piacere della lettura, questa ricerca si propone di analizzare le condizioni materiali e pragmatiche che, nella scuola italiana, impediscono al libro e alla lettura di avere un proprio, legittimo, spazio.

Secondo Michel de Certeau, l'atto della lettura non può prescindere dal sistema imposto dal testo, che, utilizzando una serie di codici (linguistici, percettivi, culturali...) predispone una letteralità, ovvero uno spazio leggibile in cui può darsi l'azione del lettore.³ Nel caso della scuola, però, tale letteralità deve adattarsi alle condizioni imposte dal dispositivo scolastico,⁴ che può essere così definito:

un insieme strutturato e solo parzialmente visibile di norme, oggetti, rituali, fantasmi, proiezioni, tecniche, metodologie, prescrizioni, soggetti; il dispositivo è dunque sia la rete che si stabilisce tra elementi eterogenei, sia la natura del legame tra gli elementi, sia la funzione strategica cui tale insieme risponde, sia infine la surdeterminazione funzionale di ciascun elemento sull'altro. [...] Possiamo allora definire l'educazione come dispositivo esperienziale che permette la costruzione di nuove soggettività, ovvero come dispositivo antropogenetico in atto. Intendendo la formazione come costituzione, assemblaggio e supervisione di quelle condizioni strutturali, esistenziali,

1 Chi scrive ha frequentato, nel biennio 2001-2003 la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario presso l'Università degli Studi di Milano, conseguendo l'abilitazione nelle classi di concorso A043, A050, A051.

2 Solimine 2010, p. 23.

3 De Certeau 2005.

4 Quello di dispositivo è un concetto elaborato da Foucault e che viene per la prima volta applicato all'educazione e alla scuola da Riccardo Massa (Massa 1987, in particolare, pp. 19-23). A tal proposito si veda anche Mantegazza 1998, pp. 181-184.

storico-sociali e discorsive che rendono possibile l'emergere di una tra le possibili forme della soggettività umana, penseremo al dispositivo pedagogico come ad una unità strutturale di pratiche che architettano e gestiscono spazi, scandiscono e colonizzano tempi, producono e diffondono discorsi e relativi saperi, permettono e controllano esperienze, organizzano e celebrano rituali, addestrano e modificano corpi, manipolano e distribuiscono oggetti, costituiscono e strutturano soggettività.¹

Poiché il potere di coercizione esercitato dal dispositivo modifica qualunque cosa venga portato al suo interno, ciò accade anche all'atto del leggere: lo spazio leggibile inteso in senso proprio (ovvero la letteralità) che viene fruito all'interno delle aule subisce un inevitabile processo di selezione, riduzione e manipolazione; non tutti i testi, infatti, possono legittimamente essere letti a scuola, e, solitamente, non nella forma materiale in cui lo sono al di fuori delle aule. Allo stesso processo di limitazione, controllo e «grammaticalizzazione»² sono sottoposte le pratiche di lettura, che differiscono enormemente da quelle che possono essere messe in atto nella «solitudine amichevole»³ della lettura individuale privata. È allora tutto lo spazio possibile della lettura scolastica (e si vorrebbe così proporre un'accezione allargata di *spazio leggibile*, che comprenda sia la letteralità che le pratiche da essa dipendenti) ad essere rimodellato e ridefinito, generando così l'innegabile distanza che la separa dalla lettura «viva».⁴

L'operazione di trasformazione e ristrutturazione dello spazio leggibile all'interno del dispositivo scolastico avviene secondo tre direttrici principali ed interagenti tra loro: quella istituzionale e normativa, che stabilisce (o non stabilisce) che cosa deve essere letto e in quale momento del percorso formativo; quella metodologica, che ha come scopo l'azione su gruppi e comunità, e non su singoli lettori; quella editoriale, che mette a disposizione, concretamente, i libri su cui leggere.⁵ I capitoli che seguono analizzeranno, una per una, queste tre dimensioni e le loro ripercussioni sullo spazio leggibile, inteso in senso ampio, nella scuola secondaria di I e II grado.

La scelta di limitare il campo di indagine a questo ciclo, escludendo la scuola primaria, è dovuto a diversi motivi: innanzitutto, è in questi gradi di scuola che chi scrive ha esercitato la propria professione di docente di lettere, e può dunque unire alla riflessione teorica quanto osservato e appreso durante la concreta pratica d'aula; in secondo luogo, come già accennato,

1 Mantegazza 2001, pp. 24-25;

2 Brioschi 2006, pp. 222-223.

3 Blezza Picherle 1990a, p. 70.

4 Escarpit 1994, p. 85.

5 Queste tre dimensioni sono richiamate in Falchetto 2011a, pp. 120-122, che usa, per definire ciò che qui è chiamato spazio leggibile in senso esteso, l'espressione «ambiente letterario scolastico».

sono ormai numerosi i contributi che si occupano della lettura nella scuola primaria, mentre la speculazione relativa alla scuola secondaria si è concentrata soprattutto sulla didattica della letteratura; infine, il periodo della preadolescenza e dell'adolescenza, che va dagli undici ai diciannove anni, risulta strategico, sia per la formazione di un lettore autonomo e competente, che abbia sviluppato il gusto e l'abitudine alla lettura, sia nel contrasto al fenomeno della disaffezione al libro e alla lettura.

Poiché nel sistema scolastico italiano riveste ancora una grande importanza il percorso storico che lo ha portato ad essere ciò che è, percorso che prende avvio dalla generale ristrutturazione operata con la riforma Gentile (spesso richiamata, nel bene e nel male, da tutti i successivi tentativi di riforma), il primo capitolo, relativo all'analisi della normativa scolastica in materia di lettura prenderà avvio proprio da questo fondamentale evento.¹ Tale *excursus* non vuole essere semplicemente un piccolo contributo alla storia del nostro sistema scolastico,² ma intende mettere in evidenza quanto profondamente un dispositivo istituzionale imbevuto di ideologia letteraria,³ che dal 1923 ha subito più assestamenti che trasformazioni vere e proprie, sia stato in grado di plasmare un'idea di lettura e di universo testuale (fatto di autori ed opere imprescindibili) che, fortemente interiorizzata anche da molti docenti, ha finito per creare un vero e proprio iato tra il modo in cui si legge a scuola e gli altri tipi di lettura. Tale distanza, anziché essere un semplice discrimine tra pratiche diverse ma equivalenti sul piano assiologico, rischia di ampliarsi al punto da marginalizzare tutte le altre possibili forme del leggere,

1 Ai fini di una più rapida consultazione, in *Appendice* sono state trascritte tutte le indicazioni normative riguardanti la lettura nella scuola secondaria dal 1923 ad oggi.

2 Matteo Morandi sottolinea come manchi ancora, in Italia, uno studio approfondito sulla storia dei programmi di italiano della scuola secondaria (Morandi 2014): tale ricerca intende colmare, seppur parzialmente (poiché non si occupa, se non in maniera indiretta, di questioni connesse alla didattica della scrittura o all'insegnamento linguistico e grammaticale – per il quale si rimanda a Balboni 2009), tale vuoto.

3 Secondo Mario Ricciardi l'ideologia letteraria è «quella protagonista ed egemonica formazione che trasforma una disciplina o una sezione del sapere nella forma generale e caratterizzante del sapere stesso, che concentra in sé i valori della permanenza, della continuità e della persona e traduce, nell'istituzione e negli intellettuali che vi operano, un patrimonio culturale in modelli formativi ed educativi. L'apparato umanistico-letterario come cardine della formazione persiste storicamente non solo a livello di assi teorici ma ben dentro la coscienza e la pratica didattica del corpo insegnante. [...] Per ora ne schematizziamo una forma semplificata soprattutto nelle principali e più visibili componenti: il carattere rigorosamente organico di una cultura nazionale fondata proprio sull'unità e sulla rigida coesione di una tradizione, anche di lingua, univoca e selettiva: la stratificazione linguistica per cui il rapporto tra lingua e letteratura si fonda sul primato di questa su quella e sulla funzionalizzazione della lingua all'espressione e al valore letterario; la distinzione assoluta e assai visibile tra una cultura alta, espressione privilegiata dei valori, e una cultura bassa, appartenente alla dimensione quotidiana, della vita delle masse, del popolo; la distinzione rigida tra il carattere di autosufficienza e di separazione, di autonomia, della cultura vera dal mondo delle culture e delle tecniche dipendenti e collegate al lavoro e alla produzione; e, infine, il caratteristico monolitismo di una cultura dominata da un asse portante, egemone, che al tempo stesso organizza e stabilisce la gerarchia interna attraverso il codice umanistico-letterario e distingue senza ambiguità questa cultura da ogni intento o formula pedagogica ed educativa, comunque subalterna a un fine, esterna al valore letterario», Ricciardi 1983, pp. 884-886.

subordinate alla prescrittività istituzionale e al sigillo della letterarietà che contraddistinguono quella scolastica. Essa, per quanto formalizzata, è in grado di generare nei giovani lettori, come qualsiasi altra esperienza, emozioni, intuizioni, fantasticherie: se tali portati psicologici e cognitivi sono, come si è detto, continuamente sottoposti ai vincoli dell'obbligatorietà, della *performance*, della valutazione, difficilmente essi potranno essere riconducibili alla sfera della gratificazione, del piacere e del desiderio;¹ e, proprio a causa della pervasività della lettura scolastica nell'esperienza dell'adolescente (soprattutto in quella di colui che non può accedere individualmente ad altre forme di lettura), il pericolo reale è che gli aggettivi “noiosa”, “faticosa”, “inutile”, che così spesso gli studenti associano a tale esercizio, vengano, per estensione, riferiti alla lettura *tout court*. Non è forse un caso che la lettura scolastica, dopo aver esercitato per tutti gli anni della formazione istituzionale un vero e proprio monopolio, venga abbandonata non appena cessano le condizioni della sua necessità e obbligatorietà; e poiché essa è stata considerata, a torto e troppo a lungo, *la* lettura, molti giovani, terminata la scuola, non solo smettono di esercitarla, ma smettono, più in generale, di leggere. Così, paradossalmente, proprio quella pratica che avrebbe dovuto migliorare le abilità degli studenti, rendendoli capaci di comprendere ed analizzare testi complessi e ad alto tasso di letterarietà, diventa una delle principali responsabili del fenomeno di abbandono del libro.

Dunque, se si vogliono ipotizzare delle linee di intervento per riportare la lettura al centro del dispositivo educativo scolastico, dove essa dovrebbe stare, in virtù della sua capacità di collaborare attivamente allo sviluppo cognitivo e socio-emotivo della persona, è necessario partire dall'analisi delle condizioni normative, pragmatico-metodologiche ed editoriali che la regolano,² ed è ciò che questa ricerca si propone di fare.

1 «Tutti sanno che le letture scolastiche, per quanto pedagogicamente ragionevoli, si svolgono su programmi prescrittivi, al di là dei desideri del singolo discente. Non per nulla, spesso portano a odiare quel che si è letto, oppure ad affondarlo nella dimenticanza: la lettura fatta contro voglia, la lettura che annoia, che riduce il lavoro di leggere a pura fatica, è una lettura improduttiva. [...] Davvero produttiva è la lettura che, appagando i miei desideri, me ne fa germinare di nuovi», Spinazzola 1992, pp. 59 e 76.

2 «Confrontarsi con i contesti – *dentro* l'istituzione – significa rendersi conto di come la cornice scolastica avvicini gli studenti ai saperi in un regime di attività peculiare, che orienta e condiziona la loro esperienza e immagine degli oggetti e metodi connessi alla disciplina. E, allora, per un docente di italiano si tratta di prendere coscienza in modo concreto di che cosa sia l'*ambiente letterario scolastico*, nelle risorse e potenzialità e negli effetti distorsivi. Cercando di non farsi sfuggire, di non accettare a scatola chiusa senza sforzi di rinegoziazione, i diversi elementi che su piani differenti impostano le dinamiche dell'insegnare-apprendere: dalle intelaiature normative che ne strutturano l'architettura generale e ne scandiscono i ritmi alle dinamiche relazionali e discorsive che caratterizzano la fisionomia dei diversi gruppi classe, alle modalità e agli strumenti impiegati nel lavoro didattico», Falcetto 2015, p. 20.

CAPITOLO I. SCUOLA E LETTURA DALLA RIFORMA GENTILE AD OGGI: DAI «BUONI AUTORI» ALLE COMPETENZE

Al momento della marcia su Roma, la scuola italiana si trovava in un momento di profonda crisi:¹ a partire dagli ultimi decenni del XIX secolo il sistema scolastico postunitario, ordinato da leggi (la legge Casati, in particolare) che creavano una barriera tra scuole tecnico-professionali e scuole di cultura, non poteva che risultare inadeguato per un paese in forte trasformazione, in cui cresceva rapidamente la domanda di istruzione qualificata, che costituiva la base per una mobilità sociale fino ad allora sconosciuta e temuta da molti. Già dall'età giolittiana, la critica di matrice liberale e borghese aveva presentato proposte di riforma orientate a garantire l'esclusività e la selettività della scuola secondaria, relegando le masse di estrazione piccolo borghese e proletaria a "scuole di scarico" prive di accesso ai gradi superiori dell'istruzione; in tale direzione andava anche il modello elaborato in seno al Fascio di Educazione Nazionale,² che trovò l'appoggio del fronte cattolico e si concretizzò grazie alla chiamata del filosofo idealista Giovanni Gentile al Ministero dell'Istruzione da parte del neo-incaricato primo ministro Benito Mussolini.

1. La Riforma Gentile

1.a. Il contesto

Nella prima metà del 1923, in forza di una legge-delega che gli attribuiva poteri straordinari per attuare il risanamento del bilancio e la riforma della pubblica amministrazione,³ il neonato governo di coalizione – per mezzo di un insieme di regi Decreti e successive circolari e provvedimenti amministrativi integrativi, noti nel loro insieme come Legge o Riforma Gentile⁴

1 Per una panoramica generale, con significativi dati numerici e statistici sulla frequenza scolastica, si veda il capitolo *La scuola italiana nello stato liberale*, in Charnitzky 1996, pp. 21-91.

2 Il FEN nasce nel 1920 sulla spinta di un gruppo di filosofi e pedagogisti idealisti (riuniti dapprima in un *Gruppo d'azione per la scuola nazionale*, di cui faceva parte anche Benedetto Croce) che mirava ad una radicale riforma del sistema scolastico. L'atto di nascita del FEN è un articolo di Enrico Codignola e Giuseppe Lombardo Radice, *Appello per un "Fascio di Educazione Nazionale"*, comparso su «L'Educazione Nazionale», II, 1920, 1-2, pp.1-3, che conteneva i punti programmatici della riforma: «decentralizzazione completa e reale del sistema scolastico; allontanamento degli "inetti" e degli "immeritevoli" dalle scuole medie pubbliche; sostegno alle iniziative private anche e soprattutto nel sistema delle scuole professionali; riordinamento della formazione dei maestri elementari [...]; selezione più severa e riduzione del personale scolastico e amministrativo», Charnitzky, 1996 p. 63. Tra i membri più influenti del comitato fondatore del FEN, oltre a Codignola e Lombardo Radice, troviamo anche Giovanni Gentile, Piero Gobetti, Giuseppe Prezzolini, Manara Valgimigli.

3 Legge 3 dicembre 1922 n. 1601.

4 In particolare il Regio Decreto 6 maggio 1923, n. 1054, *Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali*, (pubblicato sulla «Gazzetta ufficiale» del 2 Giugno 1923 n. 129), che riforma l'assetto dell'istruzione media superiore, e il Regio Decreto 1 ottobre 1923, n. 2185, *Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi*

- operò una riorganizzazione complessiva del sistema scolastico nazionale che consentiva di superare tutta la legislazione scolastica precedente:

Primo riassetto organico dopo la legge Casati del 1859, l'insieme dei decreti gentiliani - che sfruttavano il ricco dibattito dell'età giolittiana - offriva alla nuova forza politica la possibilità di presentarsi quale erede e realizzatrice di ciò che di buono il liberalismo aveva prodotto. A confermare quest'impressione contribuì in modo decisivo il sostegno concesso a Gentile ministro dagli intellettuali del composito fronte idealista, che salutarono nel fascismo la forza esterna in grado di sbloccare l'impasse scolastico del dopoguerra.¹

Fu infatti da subito chiaro a Mussolini come la «più fascista delle riforme»² rivestisse un ruolo centrale³ sia per accreditare il neonato regime come elemento di stabilità e nuovo ordine sociale dopo i fermenti del “biennio rosso”, sia per assicurarsi il favore di una larga schiera di intellettuali e di insegnanti (così come delle gerarchie ecclesiastiche, grazie all'inserimento della religione fra le materie obbligatorie nella scuola elementare).⁴ Per la prima volta, la scuola fu consapevolmente utilizzata come strumento per orientare il consenso delle masse,⁵ soprattutto di quegli strati piccolo e medio-borghesi alfabetizzati che da un lato costituivano il bacino naturale dei sostenitori del fascismo, dall'altro erano i destinatari della riforma stessa, nel

didattici dell'istruzione elementare (pubblicato sulla «Gazzetta Ufficiale» del 24 ottobre 1923, n. 250), che riorganizza l'istruzione elementare.

1 Galfré 2000, p. 9

2 Secondo una nota definizione dello stesso Mussolini. Sull'effettiva corrispondenza fra l'operato di Gentile e l'ideologia fascista le interpretazioni degli storici divergono: se è piuttosto comune l'interpretazione in chiave di riforma "non fascista" nei contenuti e nell'esaltazione della libertà d'insegnamento (Charnitzky 1996, pp. 177-187; Santamaita 2010, pp. 103-104), Monica Galfré ha messo in evidenza che «il centralismo della nuova struttura amministrativa, su cui si consumava la vera distanza dalla politica liberale, rispondeva all'idea fascista di Stato forte, condivisa da Gentile, ed era allo stesso tempo funzionale al suo disegno culturale. [...] La riforma non rifletteva una "concezione scolastica metapolitica", né aveva solo una generica "dimensione politica": essa rimandava ad un preciso modello di Stato, all'interno del quale l'istruzione doveva assurgere - secondo il proposito formulato da Fascio di educazione nazionale nel 1919 - alla "più alta istituzione politica del paese", di cui la scuola media era la struttura portante», Galfré 2000, p. 12. Una sintesi del dibattito storiografico sul rapporto tra Gentile e il fascismo anche in Tarquini 2005, pp. 639-641 (con bibliografia).

3 Già nel dicembre del 1921 Mussolini aveva presentato, sul «Popolo d'Italia» il programma del PNF relativo alla politica scolastica, sintetizzato in nove punti: 1) lotta all'analfabetismo; 2) estensione dell'istruzione obbligatoria; 3) carattere nazionale della scuola elementare; 4) libertà d'insegnamento nella scuola media e nelle università; 5) formazione degli insegnanti nelle Scuole normali, 6) istituzione di scuole professionali, industriali e agrarie; 7) carattere prevalentemente classico delle scuole medie; 8) unificazione dei sussidi allo studio; 9) trattamento economico degli insegnanti. Il testo completo è trascritto in Canestri e Ricuperati 1976, pp. 131-133.

4 Art.3 del R.D. 1 ottobre 1923, n. 2185. «Il rigore culturale comportava anche una rivalutazione dell'educazione religiosa, secondo la concezione gentiliana per cui la religione era una prima forma di filosofia, una *philosophia minor*, riservata a quanti non fossero destinati agli studi filosofici. Ad avviso di molti idealisti, in un paese come l'Italia la religione rappresentava uno dei fondamenti di quell'*ethos* nazionale sul quale fondavano la concezione dello Stato», Santamaita 2010, p. 89. La presenza dell'insegnamento religioso nelle scuole viene giustificato da Gentile in un'intervista a «La Tribuna», 5 gennaio 1923, ora in Gentile 1989, pp. 23-26.

5 Santamaita 2010, pp. 85-86.

duplice ruolo di discenti e di docenti.¹

Il pensiero pedagogico di Gentile² si inscriveva all'interno di una concezione dello Stato come suprema incarnazione dello Spirito: poiché l'individuo è libero solo in quanto spirito, la libertà individuale è possibile solo all'interno dello Stato, al quale spetta la creazione delle leggi nell'interesse generale della nazione (che non corrisponde ed è superiore alla somma delle volontà individuali); in questa sua funzione lo Stato si fa educatore e filosofo, perché suo compito è insegnare la verità attraverso l'ordinamento del sistema scolastico e i programmi in cui si riflettono gli interessi nazionali. La riforma elaborata dal filosofo e dai suoi collaboratori fu dunque una diretta conseguenza del sistema filosofico gentiliano: aristocratica, rigorosa e selettiva, coincidente «senza dubbio con gli obiettivi fascisti di economia e di semplificazione dei meccanismi amministrativi»;³ le prospettive autoritarie che la ispiravano agivano a livello organizzativo «nell'affermazione dell'accentramento dei poteri, nella soppressione di ogni sistema elettivo e nella restaurazione della responsabilità assoluta del ministro»⁴

Lo sforzo riformatore del Ministro e della nutrita schiera dei suoi collaboratori⁵ si concentrò innanzitutto su quello che ai suoi occhi era il «cervello dello stato moderno»,⁶ il perno centrale

1 Centrale è infatti, nel pensiero pedagogico gentiliano, il ruolo assegnato agli insegnanti (si veda ad esempio la C.M. 23 maggio 1923, *Il dovere degli insegnanti*, in (Gentile 1989, pp. 79-83), anche se «era paradigmatica della distanza tra aspettative e realtà la posizione che vennero ad occuparvi gli insegnanti, la cui carriera non fu equiparata a quella della magistratura, come invece era stato richiesto sia dall'esangue Federazione nazionale degli insegnanti medi che dallo stesso Gentile. [...] Punto terminale di un apparato amministrativo accentrato, l'insegnante si vide riconoscere da Gentile un ruolo determinante come educatore e come intellettuale, rafforzando contemporaneamente l'immagine di funzionario statale (indicativo era l'obbligo del giuramento) secondo una tendenza comune all'Europa del primo dopoguerra. [...] L'indicatore del forte investimento fatto sugli insegnanti e sulla loro cultura era la rinnovata serietà dei sistemi di reclutamento per il ricambio del personale, punto forte della riforma. Il valore abilitante attribuito ai concorsi rappresentava una palese contraddizione per la concezione gentiliana, che negava ogni diritto di esistenza alla didattica; esso era tuttavia reso necessario dall'introduzione di un esame di Stato professionalizzante distinto dalla laurea e dal riconoscimento legale all'iniziativa privata nel campo dell'istruzione. Da tali aporie traspariva la sostanziale fragilità identitaria dell'insegnante secondario, accentuata proprio dalla riforma che, divergendo dalle intenzioni originarie, non equiparò tale categoria alle professioni liberali, ma ai ranghi del pubblico impiego», Galfré 2000, pp. 13-14 *passim*. Sul ruolo e la formazione degli insegnanti, vd. Galfré 2000, pp. 187-209, e, più in generale, sulla figura e il ruolo del professore nella riforma Gentile, Santoni Rugiù 1989, pp. 275-308.

2 Non è questa la sede per illustrare l'opera filosofico-pedagogica di Gentile, su cui esiste una vastissima bibliografia di studi. Si rimanda dunque, oltre ai suoi scritti pedagogici (Gentile 1982a, Gentile 1982b), Gentile 1988a), all'agile antologia di Faucci 1972, e a studi come quelli di Hessen, 1960; Negri 1996; Spadafora 1997.

3 Ostenc 1981, p. 25.

4 Ostenc 1981, p. 17. Tale concezione dell'istruzione è confermata anche dai provvedimenti amministrativi che sopprimono gli organi elettivi nelle scuole e istituiscono una rigida gerarchia professionale, prevedendo rigorosi compiti di controllo e sorveglianza sull'operato dei docenti. Canestri e Ricuperati 1976: 138-140. Per una panoramica generale sulla riforma dell'amministrazione scolastica si veda il capitolo *La riforma dell'amministrazione scolastica*, Ostenc 1981, pp. 15-26.

5 Gentile collocò nei posti-chiave del Ministero un gruppo di allievi e amici di grande competenza, con molti dei quali aveva condiviso l'esperienza dei Fasci di Educazione Nazione; è il caso di ricordare almeno Giuseppe Lombardo Radice alla Direzione Generale per l'istruzione elementare ed Ernesto Codignola quale suo consigliere personale.

6 Gentile 1988b, p. VIII.

di tutto il sistema dell'istruzione nazionale: la *scuola media*, che era stata al centro del dibattito dei due decenni precedenti. Punto nodale della *vexata quaestio* era la scelta tra un sistema scolastico in cui fosse offerta a tutti gli studenti una formazione post-elementare unica ed omogenea, consentendo sia il proseguimento degli studi sia l'accesso al mondo del lavoro o della formazione professionale, e rimandando all'età adolescenziale una scelta spesso definitiva che ad alcuni sembrava eccessivamente precoce, ed uno fondato su principi diametralmente opposti, in cui fossero immediatamente differenziate le tipologie e le finalità dell'istruzione dopo i 10-11 anni, con la separazione irreversibile tra le carriere scolastiche di coloro che erano destinati ad entrare rapidamente nel circuito produttivo e quelle di coloro che aspiravano ai più alti gradi dell'istruzione superiore.¹ Su tale argomento, le parole di Giovanni Gentile non lasciano adito a dubbi:

Oggi fa il giro delle anemiche discussioni intorno alla scuola media la frase dei *fini sociali* di essa, quasi questa scuola dovesse preparare direttamente alla vita sociale anziché all'università. La scuola secondaria si scambia con una specie di scuola complementare, e si concepisce come un'officina in cui si dovrebbe dare l'ultima mano a questi strumenti sociali, che sono i novissimi individui. *Non scholae, sed vitae discimus*. Va benissimo, in generale; perché tutta la scuola, e non propriamente o specialmente la secondaria, deve rendere l'uomo adatto a soddisfare i bisogni e ad adempiere gli uffici tutti della vita. Ma appunto perché questo è il fine generico di ogni scuola, non basta a denotare gl'insegnamenti e i metodi opportuni alla secondaria. La quale dicesi anche, e dovrebbe dirsi soltanto *media*, per significare che essa non licenzia al viver sociale, ma prepara a studi superiori. Certo, per fare il ciabattino non occorre studiare filosofia, né storia, né scienze; né lingua; ma il ciabattino non ha bisogno di licenza liceale.

Gli studi, dicono altri, oggi devono essere democratici! Come dire *mittite margaritas...* Gli studi secondari sono di lor natura aristocratici, nell'ottimo senso della parola; studi di pochi, dei migliori, [] []; perché preparano agli studi disinteressati, scientifici; i quali non possono spettare se non a quei pochi, cui l'ingegno destina di fatto, o il censo e l'affetto delle famiglie pretendono destinare, al culto de' più alti ideali umani. Non gli studi, in verità, possono abbassarsi; ma il popolo, se mai, deve elevarsi.²

Egli si allineava così alle posizioni destra conservatrice e liberale che, già da anni, si preoccupava dell'aumento degli iscritti nella scuola secondaria,³ ritenuto causa di decadimento

1 I problemi della scuola post-unitaria e il conseguente dibattito politico-pedagogico sono ampiamente trattati in Bertoni Jovine 1958.

2 *Unità della scuola media*, in Gentile 1988b, p. 24.

3 Tra il 1861 e il 1901 il numero degli iscritti alla scuola secondaria era più che triplicato, passando da 18.231

della qualità dell'istruzione.¹ Il problema era la scarsa preparazione di molti studenti provenienti dalle classi sociali meno abbienti che ambivano, spesso tramite una scuola tecnica,² a conquistare una posizione socioeconomica migliore rispetto a quella di origine:³ si innescavano così meccanismi di mobilità sociale che, seppur fisiologici in un paese in lento avvio sulla strada della modernizzazione e dell'industrializzazione, non erano visti con favore neppure da alcuni esponenti dei partiti politici meno riformisti e progressisti.⁴

La scuola media gentiliana, che comprendeva tutto l'arco degli otto anni compresi tra la licenza elementare⁵ e l'inizio dell'Università, rispondeva ad un unico scopo: preparare i giovani già destinati per spiccate qualità intellettuali o, più prosaicamente, per origine familiare e *status* sociale, agli studi superiori accademici. Da essi dipendeva direttamente (per finalità e contenuti) la stessa istruzione media:

La scuola media non può formare quasi i primi gradini di quella stessa scala, di cui i gradini supremi sono negli istituti superiori. Che, infatti, in un certo senso la scuola, media, come ogni altra scuola, dipenda dall'università, è incontestabile: poiché l'università dà la scienza, e la scienza è il culmine della vita. [...] Per questo non c'è dubbio che la scuola media sia preparazione all'università.⁶

Le differenze tra gli uomini, pur troppo, ci sono; e per un verso è gran bene che ci siano. [...] Ognuno, sì, ha da pigliar la sua via; e tanto meglio per colui che sceglie per

studenti a 94.572 ed era triplicato nuovamente nei successivi vent'anni, raggiungendo la quota di 270.941 iscritti. L'incremento era stato particolarmente vistoso nelle regioni centromeridionali, anche in conseguenza di un sistema produttivo arretrato, che spingeva il ceto medio a prolungare la permanenza nelle aule scolastiche in mancanza di un mercato del lavoro che consentisse adeguate prospettive professionali. Tale situazione contrastava vistosamente con il numero ancora alto di analfabeti e bambini non scolarizzati, vd. Charnitzky 1996, pp. 28-43 e 499-504.

- 1 «In primo luogo tra le cause principali pongo anch'io il numero eccessivo dei giovani che affollano le scuole medie, non portandovi le condizioni d'animo e di mente indispensabili agli studi liberali di queste scuole, e cercando in esse quello che non potranno mai trovarvi», *La riforma della scuola media*, in Gentile 1988b, p. 84.
- 2 Nel sistema istituito dalla Legge Casati, la scuola tecnica consentiva di entrare in alcune facoltà universitarie e permetteva l'accesso a posti di rilievo nell'amministrazione pubblica Charnitzky 1996, pp. 39-40.
- 3 Secondo Marzio Barbagli (Barbagli 1974, pp. 157-210) la riforma Gentile «fu anche una risposta reazionaria allo squilibrio esistente fra scuola e mercato del lavoro, che si manifestava soprattutto in una crescente sovrapproduzione di forza lavoro intellettuale, e alle tensioni sociali e politiche che questo squilibrio produceva», *ivi*, p.159.
- 4 Esempio lampante dell'incapacità di considerare positivamente l'ascesa sociale dei ceti inferiori, è il modello di scuola media elaborato dal socialista Gaetano Salvemini, che prevedeva una scuola media tripartita in differenti indirizzi, adeguati alle necessità di istruzione dei diversi ceti: una scuola popolare superiore, pratica e senza sbocco, destinata ai figli dei proletari e dei piccolo-borghesi; un liceo-ginnasio umanistico destinato ai figli delle classi elevate e una scuola tecnica per l'avviamento a professioni qualificate per i figli della media borghesia. *La riforma della scuola media*, in Salvemini 1966, pp. 269-359.
- 5 Che nel progetto gentiliano è suddivisa in tre gradi: preparatorio (di tre anni, non obbligatorio, affidato non allo Stato ma ai Comuni, corrispondente all'attuale scuola dell'infanzia), inferiore (dalla prima alla terza elementare) e superiore (quarta e quinta). In tal modo, rispetto alla precedente Legge Orlando (n. 407 dell'8 luglio 1904), che prevedeva quattro anni di istruzione elementare più due di corso popolare, gli anni di istruzione elementare obbligatoria venivano definitivamente portati a cinque.
- 6 *La riforma della scuola media* in Gentile 1988b, p. 71.

tempo la sua, e consacra più anni della sua vita alla mèta finale di questa.¹

Venne così elaborato, come è noto, un sistema scolastico il cui scopo era quello di selezionare precocemente la futura classe dirigente secondo presupposti fortemente aristocratici, offrendo a ciascun individuo la formazione più confacente non tanto alle inclinazioni e attitudini personali quanto all'estrazione sociale e familiare,² attraverso una netta gerarchia di percorsi formativi, in cui il primato riconosciuto del liceo classico «implicava la svalutazione culturale, e quindi sociale, degli altri percorsi scolastici e delle discipline “non classiche” all'interno dell'unica vera scuola per classi dirigenti».³

Dopo la licenza elementare, infatti, gli studenti erano sottoposti ad un esame di ammissione che aveva lo scopo di «accertare la capacità dello scolaro a proseguire negli studi»,⁴ a seguito del quale era consentito l'accesso ai percorsi nettamente differenziati dell'istruzione media:⁵ da un lato le scuole «ordinate a preparare i giovani a determinate funzioni sociali o a stimolarne e fecondarne le attitudini alla speculazione scientifica»,⁶ ovvero (in rigoroso ordine di importanza e prestigio) il ginnasio-liceo classico,⁷ il liceo scientifico,⁸ l'istituto tecnico (costituito dalle sezioni *commercio e ragioneria* ed *agrimensura*),⁹ e l'istituto magistrale; dall'altra le scuole professionali e, soprattutto, le scuole cosiddette “di scarico”. Tali scuole erano la scuola

1 *La riforma della scuola media* in Gentile 1988b, p. 79.

2 Santamaita 2010, pp. 88-89. «Anche se si riconosce al sistema Gentile il merito di formare - negli istituti classici - l'élite della nazione, bisogna ammettere che egli non riuscì a selezionare questa élite dall'intera massa della popolazione scolastica. [...] Si potrà quindi parlare di fallimento della riforma nella misura in cui gli idealisti finirono per attuare una selezione prematura della gioventù, basata quasi esclusivamente sulle condizioni economiche delle famiglie», Ostenc 1981, pp. 36-38.

3 Galfré 2000, p. 32.

4 Regio Decreto 14 ottobre 1923, n. 2345, Allegato B. L'esame comprendeva quattro prove comuni: italiano, matematica, cultura generale, disegno, e una prova integrativa, consistente in una «relazione scritta sulla materia dell'esame orale, o su fatti riferentisi all'esperienza del candidato. [...] Questa prova servirà per la definitiva classificazione del candidato e la sua ammissione alla scuola alla quale aspira. Coloro che non superino questa prova, o non si presentino ad essa ma abbiano superato le altre, potranno frequentare soltanto la scuola complementare, *ibidem*.

5 Per un'analisi dettagliata delle caratteristiche delle diverse scuole si rimanda a Galfré 2000, pp. 32-45, e alla ricca bibliografia ivi indicata.

6 MEN 1941, p. 111.

7 «Guerra, dopoguerra, fascismo rappresentano uno snodo decisivo nella storia del liceo-ginnasio al passaggio tra Otto e Novecento. Gli anni cruciali della sua centralità nel sistema scolastico nazionale e con esso nella società italiana», Scotto di Luzio 1999, p. 123. A questo testo si rimanda per una storia del liceo classico in Italia tra Otto e Novecento, che ne evidenzia l'importanza nella formazione delle élites culturali e politiche: «Il liceo era la scuola della classe dirigente in quanto preparava i migliori, selezionati dall'ingegno e dal censo», *ivi*, p. 149.

8 Il liceo scientifico «non era in grado di svolgere il ruolo sociale attribuito al vecchio istituto tecnico, che conduceva fino alla soglia dell'università studenti provenienti da ambienti modesti [...] [e], lungi dall'assicurare l'emancipazione dei migliori elementi del popolo, diventò così il rifugio dei figli di famiglia mediocri, incapaci di superare le difficoltà del liceo classico», Ostenc 1981, p. 29.

9 «L'istruzione tecnica si rivolgeva principalmente ai giovani della piccola e media borghesia desiderosi di un titolo di studio che aprisse la strada agli impieghi intermedi e alla libera professione, in una società nella quale il geometra o il ragioniere godevano di uno status di tutto rispetto», Santamaita 2010, p. 99.

complementare triennale ed il liceo femminile triennale, al quale venivano ammesse le studentesse che avessero già compiuto il quattordicesimo anno di età o che avessero frequentato per quattro anni un altro indirizzo di scuola media. La loro reale funzione era, da un lato, quella di scoraggiare le classi più umili e popolari al proseguimento degli studi, pur offrendo loro un'istruzione comunque sufficiente ad avviarsi alle professioni minori nell'amministrazione dello Stato;¹ dall'altro, di alleggerire il ginnasio-liceo e l'istituto magistrale dal peso delle giovinette di buona famiglia «che già avessero assolto un corso quadriennale di istruzione media e che non aspirassero né agli studi superiori né al conseguimento di un diploma professionale».² Entrambe erano prive di sbocchi verso il proseguimento degli studi, non consentivano di accedere né ai corsi superiori di licei e istituti tecnici né all'Università, e non avevano neppure una finalità immediatamente professionalizzante o di preparazione al lavoro: fu questa la ragione principale del loro scarso successo proprio tra le fila delle classi sociali a cui erano rivolte, tanto che il liceo femminile ebbe vita brevissima e fu abolito già nel 1928;³ mentre per la scuola complementare fu necessario istituire, già nel quadriennio 1923-27, dei corsi biennali di integrazione col latino per permettere l'accesso al corso superiore dell'istituto tecnico o al liceo scientifico, ed in seguito essa venne accorpata ai corsi integrativi post-elementari e trasformata prima in Scuola secondaria di avviamento al lavoro e poi in Scuola secondaria di avviamento professionale, sotto la Direzione Generale per l'istruzione tecnica.⁴

Il canale dell'istruzione pratico-professionale, articolata negli indirizzi agrario, industriale, commerciale e nautico, era distinto anche sotto il profilo amministrativo perché dipendente

1 «Vi si insegnavano: lingua italiana, storia e geografia, matematica, scienze naturali e computisteria, disegno, una lingua straniera, stenografia, calligrafia, educazione fisica. Inoltre, era materia d'esame la dattilografia. [...] Va osservato che la scuola complementare non è da confondersi con i cosiddetti *corsi integrativi* (6^a, 7^a, 8^a elementare). Questi erano delle vere e proprie scuole post-elementari, delle quali continuavano a seguire l'indirizzo, mentre la scuola complementare aveva caratteristiche tutte proprie, e i licenziati da essa potevano concorrere a posti di gruppo C nelle amministrazioni statali», MEN 1941, pp. 106-107. «Il criterio che presiede alla sua istituzione fu [...] criterio di praticità, di sfollamento del mercato impiegatizio. Invece di una piccola borghesia che rende lo stato pletorico e macchinoso, una nuova piccola borghesia, una classe di artigiani, di operai, di contadini discretamente colti: insomma la vera scuola popolare, la vera scuola postelementare, la vera scuola di cose», discorso dell'on. Meriano alla Camera, 14 maggio 1926, citato in Barbagli 1974, p. 201.

2 MEN 1941, p. 111. «L'istituzione del liceo femminile rispondeva al problema dell'aumento della popolazione femminile nell'insegnamento medio. La maggior parte di queste studentesse, provenienti dall'alta borghesia, affollavano le aule con il solo scopo di ricavarne un complemento culturale. Oltre ad essere più facili del ginnasio, le scuole magistrali primarie offrivano ai genitori un'ulteriore garanzia: la mancanza di promiscuità tra i sessi. Si può immaginare con quale stato d'animo queste ragazze sopportassero l'insegnamento magistrale e l'atmosfera deplorabile in cui piombavano le giovani veramente desiderose di diventare maestre. Il liceo femminile era dunque destinato a proteggere l'istituto magistrale offrendo "una scuola adatta ai bisogni intellettuali e morali delle signorine"», Ostenc 1981, p. 29.

3 MEN, 1941, pp. 191-192. Sulla storia del liceo femminile vedasi Guglielman, 2004.

4 Legge 7 gennaio 1929-VII, n.8 e Regio Decreto Legge 6 ottobre 1930-VIII, n.1379.

non dal Ministero dell'Istruzione ma da quello dell'Economia¹ «nella convinzione che si trattasse di una formazione troppo pratica, destituita di valore culturale, per interessare il Ministero della pubblica istruzione»,² tanto che queste tipologie di scuola non erano neppure nominate nel decreto istitutivo della riforma.

Le scuole di cultura generale, tutte rese «umanistiche»³ dalla presenza del latino tra le materie fondamentali,⁴ erano divise in un corso inferiore (o ginnasio) di tre o quattro anni e di un corso superiore (o liceo) di altrettanti, e davano accesso alle facoltà universitarie, anche se solo il diploma di liceo classico permetteva di iscriversi a qualunque corso di laurea, eccetto quello di Magistero, riservato, dopo esame concorsuale, ai diplomati dell'istituto magistrale.⁵

L'impianto fortemente gerarchico e selettivo del nuovo sistema scolastico era garantito anche da un complesso sistema di esami che segnavano il passaggio da un ciclo di studi all'altro:

Gli esami hanno un ordinamento totalmente nuovo, diverso a seconda che si tratti di esami di ammissione, di idoneità, di promozione o di esami che servano per conseguire l'abilitazione all'esercizio professionale o per dare adito agli studi universitari, tutti però sono giudicati, ad eccezione da quelli di licenza complementare e di licenza dal liceo femminile, da professori che non hanno preparato gli alunni; tutti, piuttosto che accertare un corredo mnemonico di informazioni, devono essere diretti ad *indagare* le attitudini e la preparazione dell'alunno.⁶

Proprio in vista di questi esami furono stilati i nuovi programmi ministeriali per tutti gli indirizzi e tutte le materie di insegnamento, riordinate e talvolta accorpate⁷ secondo un disegno culturale fondato «sulla convinzione che il processo di acquisizione della «coscienza di cittadino e di uomo» coincidesse con la formazione di una coscienza storica dello sviluppo della società umana, identificato *tout court* con la storia dello spirito e delle sue manifestazioni più alte, ovvero del pensiero filosofico e letterario, delle scienze umane».⁸ Ovviamente, non

1 Erano sottoposte al Ministero dell'Economia la Scuola pratica di agricoltura e la Scuola di avviamento industriale; l'Istituto nautico dipendeva invece dal Ministero della marina.

2 Santamaita 2010, p. 99.

3 MEN 1941, p. 103.

4 «L'introduzione dell'insegnamento del latino come materia fondamentale anche nelle scuole tecniche a orientamento professionale, una misura che Salvemini dopo la guerra doveva definire crudamente "roba da manicomio criminale", non serviva solo a trasmettere un solido bagaglio culturale, ma aveva allo stesso tempo una funzione selettiva», Charnitzky 1996, p. 188.

5 Il liceo scientifico non consentiva l'iscrizione alla facoltà di Lettere e Filosofia; la sezione commerciale dell'istituto tecnico permetteva l'accesso solo alle facoltà di Scienze statistiche e attuariali e a quella di Scienze economiche e commerciali, la sezione di agrimensura anche (previo esame integrativo) alla facoltà di Agraria.

6 MEN 1941, p. 112

7 Il Regio Decreto 6 maggio 1923, n. 1054 contiene anche le tabelle recanti gli insegnamenti, gli accorpamenti a cattedra (ad esempio matematica e fisica; italiano, latino e greco; filosofia e storia; filosofia e pedagogia) e i quadri orari per ciascun indirizzo.

8 Galfré 2000, p. 212.

venne lasciata alcuna possibilità di scelta tra materie obbligatorie e materie facoltative o opzionali, perché «se lo Stato insegna, deve sapere quel che ha da insegnare».¹ Al vertice della “piramide della cultura” stavano le discipline umanistiche, dunque le lettere italiane, latine e greche, che individuavano un *continuum* ideale tra l'eredità classica e l'Italia contemporanea;² la storia e la filosofia, intese come una disciplina unitaria; la storia dell'arte, che per la prima volta compare tra i banchi, a completare la formazione spirituale dei giovani. Le discipline scientifiche (matematica, fisica, chimica, biologia...) rivestivano un ruolo ancillare, sia perché nel liceo classico erano ridotte a materie orali con un numero esiguo di ore,³ sia perché l'impostazione privilegiata, anche nel liceo scientifico e negli istituti tecnici (dove esse dovevano comunque disputare all'italiano e al latino il ruolo di materie di maggior prestigio) era teorica e deduttiva più che applicativa e induttivo-sperimentale:⁴ le materie infatti non avevano valore in sé, ma come strumenti per sviluppare le capacità intellettive e spirituali dei giovani:

Essa [la scuola secondaria] deve mirare a formare nello spirito la lingua, la storia, la sintesi, l'analisi e la riflessione; e per la lingua insegnare, in Italia: l'*italiano*, il *latino* e il *greco*; per la storia: la *storia civile, letteraria, artistica, morale e religiosa*, classica e cristiana, e la *geografia*; per la sintesi: la *fisica*, la *chimica*, l'*anatomia*, la *botanica* e la *zoologia*; per l'analisi: la *matematica*, e per la riflessione: la *filosofia*.⁵

1.b. La lettura nei Programmi d'esame gentiliani

La caratteristica fondamentale dei programmi gentiliani era quella essere *programmi d'esame*: vi erano dunque elencati i contenuti su cui gli studenti sarebbero stati valutati alla fine del ciclo scolastico (triennale o quadriennale), mentre mancavano indicazioni, più o meno vincolanti, sullo svolgimento della normale attività di insegnamento durante l'anno scolastico. Le *Avvertenze* «che in genere nei programmi scolastici precedevano i contenuti, nel caso di quelli gentiliani li seguivano»⁶ e fornivano esclusivamente suggerimenti sulla conduzione dell'esame e sul tipo di profilo atteso dal candidato:

La rinuncia a piani di studio dettagliati in favore di programmi estensivi, che prescrivevano la meta ma non la via per raggiungerla, doveva promuovere un dialogo

1 *Unità della scuola media*, in Gentile 1988b p. 32.

2 La letteratura italiana e latina costituiva il fondamento dell'istruzione e della formazione del cittadino già nel sistema scolastico del regno sabauda e poi in quello casatiano, vd. Bianchini 2010, pp. 35, 47-66.

3 Contro la riduzione dell'orario di matematica nel liceo classico e l'accorpamento con fisica si esprimerà, pur riconoscendo il valore dell'istruzione classica in sé, anche il matematico Federigo Enriques (Enriques 1927).

4 «L'incapacità o il rifiuto di Gentile di riconoscere l'importanza della formazione scientifica per lo sviluppo della società industriale portò a una delle più fatali debolezze nella concezione didattica dell'opera di riforma, destinata a perpetuarsi ancora dopo la fine del regime», Charnitzky 1996, p. 189.

5 Charnitzky 1996, p. 27.

6 Galfré 2000, p. 211.

intellettuale fra insegnanti e alunni libero da regolamenti burocratici e da schemi pedagogici, bandire dalla scuola mnemonismo ed enciclopedismo e aumentare la concorrenza fra gli istituti statali e quelli privati.¹

Era confermata dunque l'avversione (o incomprensione) gentiliana per la didattica, considerata un semplice svolgimento della già sottovalutata pedagogia, che a suo parere si identificava con la filosofia.² Si presupponeva «negli insegnanti la capacità e la disponibilità a elaborare concetti didattici propri»,³ senza che il sistema formativo si preoccupasse di fornire adeguati strumenti metodologici per il lavoro quotidiano in classe:⁴ spettava solo ai docenti, alla loro cultura (maturata in lunghi anni di studio rigoroso e selettivo) e al loro carisma, trovare la via per instillare nei discenti la «coscienza storica», la capacità di «apprezzamento estetico» e di «valutazione e critica» di un'opera o di un autore.⁵ A loro era affidata ogni decisione sulla strada da percorrere per arrivare alle mete prescritte dai programmi, sia nella scelta dei libri di testo da adottare, sia nell'organizzazione e distribuzione delle ore di lezione e degli argomenti e dei temi da trattare;⁶ il tutto, ovviamente, in un sistema che si faceva propugnatore e garante della libertà d'insegnamento, ma solo secondo le regole di uno Stato inteso come entità assoluta e di un sapere organizzato, di fatto, secondo i principi gerarchici e aristocratici dell'idealismo gentiliano.⁷

Uno dei capisaldi della formulazione dei programmi gentiliani era la lettura diretta dei testi,⁸ che aveva lo scopo di «restituire autonomia al processo educativo e al discente, ora non più

1 Charnitzky 1996, p. 129.

2 Gentile 1982b, pp. 5-24. «Ora a me pare che la pedagogia, se è la scienza della formazione dello spirito, coincida puntualmente con la scienza o filosofia dello spirito; che non vi abbia questione pedagogica, la quale si risollevi al disopra dell'opinabile all'altezza di dignità scientifica, senza entrare nel dominio di essa filosofia dello spirito; e che il concetto corrente della pedagogia non sia se non un concetto empirico», *Concetto della pedagogia*, in Gentile 1988a, pp. 27-28. Sull'equazione pedagogia = filosofia si veda anche *Difesa della pedagogia* in Gentile 1988a, pp. 51-55.

3 Charnitzky 1996, pp. 129-130.

4 «Gentile, infatti, aveva in scarsa considerazione la pedagogia come scienza, e ancora meno apprezzava la didattica, tanto che sopprime la pratica del tirocinio per la formazione dei maestri, mentre era portatore della concezione tutta idealistica secondo cui l'insegnante dovesse conoscere soprattutto le materie da insegnare ("chi sa, sa insegnare"). Grazie a una sorta di consonanza spirituale tra docente e discente, il rapporto educativo non aveva bisogno di riflessioni pedagogiche né di mediazioni didattiche», Santamaita 2010, p. 100. Le teorie gentiliane sulla formazione dei docenti sono espresse in *La preparazione degli'insegnanti medi*, Gentile, 1988b, pp. 161-268.

5 Capacità tutte espressamente richieste ai maturandi del Liceo classico dal Regio Decreto 14 ottobre 1923, n. 2345, Allegato A.

6 Questo ad esempio permise, ad un insegnante di grande valore come Augusto Monti (docente di lettere al liceo D'Azeglio di Torino, dove ebbe tra i suoi allievi Cesare Pavese, Leone Ginzburg e Massimo Mila), di affrontare i classici della letteratura italiana in ordine non strettamente storico-cronologico, Monti, 1965, pp. 422-423.

7 Galfré, 2000, pp. 211-212. Sulla condizione generale degli insegnanti dopo la riforma Gentile si veda Santoni Rugiu, 1989, 275-308.

8 «Bisogna riformare l'insegnamento dell'italiano, riducendolo allo studio degli scrittori», *La riforma della scuola media*, in Gentile, 1988b, p. 91.

ricettore passivo di qualcosa di già stabilito»¹ e di combattere il sapere mnemonico, nozionistico e manualistico² su cui da tempo si appuntavano gli strali degli idealisti:

Nel fatto, chi assiste agli esami di licenza liceale, può notare che le risposte di storia letteraria date dagli alunni, anche dagli ottimi, si riducono a che cosa? A qualche data, a qualche titolo di opere, a qualche giudizio mandato a mente e ripetuto meccanicamente, spesso formulato in termini generici, vaghi, adattabili a centinaia di opere e di scrittori. Di quello che veramente è stata la letteratura della nazione, non se ne sa nulla, o quasi. E la ragione è senza dubbio questa: che gli alunni *sentono parlare* un po' di letteratura; ma non la conoscono direttamente, non l'hanno mai studiata, non l'hanno sentita, vista. Giurano, quando possono, *in verba magistri*; e s'abituano al sapere imparaticcio, mnemonico, vuoto.³

Il ritorno alle fonti dirette della cultura italiana e greco-latina era ritenuto imprescindibile per la formazione della personalità e indispensabile per stimolare le capacità di osservazione e di analisi e sviluppare senso critico e gusto estetico... ma unicamente nella «sola vera scuola media, formatrice e preparatrice agli studi superiori»,⁴ ovvero la scuola classica, agli studenti della quale era riservato l'accesso alle grandi opere letterarie e filosofiche del passato, mentre

i programmi di letteratura italiana degli altri corsi inferiori, che duravano un anno in meno e rappresentavano delle versioni ridotte di quello ginnasiale, davano la misura di come il rifiuto di riconoscere valore formativo a qualsiasi principio educativo diverso da quello umanistico gettasse nelle braccia dell'enciclopedismo.⁵

Come si vedrà più nel dettaglio, i programmi della materie letterarie variavano a seconda del tipo di scuola e delle relative finalità, ma non erano pensati e costruiti intorno ad un nucleo comune di contenuti ritenuti fondanti e necessari (quelli che oggi chiameremmo *saperi o contenuti minimi*) per tutti gli ordini di scuola e tutti gli studenti, indipendentemente dal loro percorso scolastico, bensì erano ottenuti esplicitamente per riduzione e sfolgimento dei programmi del ginnasio e del liceo classico,⁶ eventualmente completati da letture ed autori ritenuti più aderenti a quello specifico indirizzo. Paradossalmente, dunque, pur elevando le discipline letterarie a fondamento dell'identità personale e della coscienza nazionale,⁷ la scuola

1 Galfré,2000, p. 211.

2 «Il primo nemico che i programmi gentiliani, esigendo responsabilità didattica dai docenti, intendevano lasciare sul campo, era l'incriminato manuale», Galfré,2000, p. 211.

3 *La letteratura italiana nei licei*, in Gentile,1988b, pp. 156-157.

4 Gentile 1988, p. 78.

5 Galfré 2000, p. 218.

6 L'indicazione che il programma è ridotto rispetto a quello del liceo classico è esplicita nelle *Avvertenze* relative agli esami del liceo scientifico e degli istituti tecnico e magistrale. Regio Decreto 14 ottobre 1923, n. 2345, Allegato B.

7 «In particolare, lo studio della lingua e della letteratura italiana, per il rilievo riconosciuto all'una e all'altra quali matrici della nazionalità dello stato unitario, accentuava rispetto al passato il suo ruolo di

gentiliana non prevedeva «un individuo unico, né un livello di coscienza uguale per tutti».¹ Era una conseguenza implicita nei presupposti gerarchici ed aristocratici che la informavano, ma che di fatto impediva ad una parte consistente della popolazione studentesca di maturare, per il tramite di una letteratura che non fosse quella degli «imparaticci» mnemonici e retorici, il senso di appartenenza ad una collettività nazionale e statale indispensabile, secondo il Ministro, per un paese dalla storia unitaria recente come l'Italia, tanto da costituire uno degli assi portanti dell'intero assetto della riforma.²

Ma vediamo ora le richieste dei programmi relative alla lettura.

L'esame di accesso alla scuola media,³ finalizzato ad accertare «la capacità dello scolaro a proseguire negli studi», prevedeva prove orali e scritte di italiano ed aritmetica, due prove di disegno (copia dalla lavagna di un motivo geometrico e disegno libero) e un colloquio su argomenti di cultura generale (nozioni fondamentali di storia e geografia), più una prova scritta integrativa sugli stessi argomenti del colloquio, utile «per la definitiva classificazione del candidato e la sua ammissione alla scuola alla quale aspira»; chi non avesse superato la prova integrativa poteva iscriversi solo alla scuola complementare. La prima richiesta dell'esame orale di italiano, che prevedeva la «lettura ad alta voce con pronuncia corretta di un brano di prosa, o di una facile poesia», appare piuttosto elementare, perché orientata alla verifica dell'acquisizione della semplice capacità tecnica della lettura ad alta voce e dell'ortoeppia del candidato, non del tutto scontata in un paese in cui la maggioranza della popolazione era ancora prevalentemente dialettofona;⁴ inoltre, è plausibile, anche se non esplicitamente indicato, che la lettura ad alta voce dovesse essere fluente ed espressiva. Le successive richieste, ovvero l'«esposizione orale del

coordinamento organico della varie materie umanistiche. Per i gentiliani la letteratura conteneva «la vita, con la santità dei suoi affetti, con la grandezza dei suoi ideali»; era - aveva scritto augusto Monti - «un insegnamento integrale in cui c'è di tutto».», Galfré 2000, p. 214

1 Galfré 2000, p. 214.

2 «He was convinced that pedagogical renewal would play a decisive part in the remodelling of the moral conscience of the Italian people. Adopting an interpretation derived from Giuseppe Mazzini, Gentile asserted that Italy, even though it had achieved political unification through the Risorgimento, was still far from being a national state, that is, a spiritually united community», Tarquini 2005, p. 637.

3 Regio Decreto 14 ottobre 1923, n. 2345, Allegato B, Art.1, da cui sono tratte tutte le successive citazioni fra virgolette, ove non indicato diversamente.

4 La prova di italiano infatti prevede anche la «traduzione alla lavagna da un dialetto nella lingua nazionale d'un passo che presenti differenze grammaticali». Grazie all'influenza di Lombardo-Radice, soprattutto nel ciclo elementare, «per la prima volta [...] i dialetti sono ritenuti non malerba da estirpare e fonte di ogni errore, ma strumenti preziosi per un graduale processo di affinamento delle capacità comunicative e di conquista della lingua nazionale («dal dialetto alla lingua» è l'espressione che qualifica il percorso di insegnamento-apprendimento previsto dai programmi)». Con la progressiva fascistizzazione della scuola, però, «si ritorna alle vecchie posizioni di totale disprezzo delle culture locali, viene cancellato ogni riferimento al dialetto come oggetto di studio e si esalta una presunta e mistificata unità e integrazione linguistica. [...] [I dialetti] agli occhi del fascismo appaiono come elementi di disgregazione dell'unità nazionale», Boero e De Luca 2009, pp. 178-180, *passim*.

luogo letto» e il «riassunto d'un racconto scelto dal candidato fra le sue letture» prevedono invece un ampliamento della nozione di lettura, estesa anche alla comprensione di quanto letto e alla capacità di sintetizzarne ed esporne adeguatamente il contenuto. La valutazione delle letture individuali del candidato, poi, senza che fosse specificato se esse potessero limitarsi a quelle svolte durante la scuola elementare o dovessero comprendere anche letture personali, e senza che venisse fornito un elenco almeno indicativo di titoli o autori consigliati, prestava il fianco ad un possibile (e probabile) vantaggio per tutti gli studenti provenienti da un ceto sociale medio-alto: essi avevano senza dubbio a disposizione una scelta di letture più vasta e più ricca rispetto a coloro che provenivano da famiglie meno abbienti, e dunque avevano maggiori possibilità di impressionare positivamente gli esaminatori che avrebbero deciso in modo irreversibile l'indirizzo della loro formazione futura.

Le liste delle letture cominciano però immediatamente dopo: infatti i programmi di italiano degli esami del ciclo successivo (ovvero quelli di licenza complementare, di ammissione alla IV ginnasio, di ammissione ai corsi superiori degli istituti tecnico e magistrale, di ammissione alla I classe dei licei scientifico e femminile)¹ contengono una lunghissima lista di opere ed autori su cui gli studenti possono essere esaminati. Alcuni nomi o titoli sono presenti in tutti (o quasi) i programmi: Omero, Virgilio, Plutarco, Dante, Shakespeare, Ariosto, Tasso, Goldoni, Parini, Alfieri, Foscolo, Manzoni;² altri sono caratteristici di un ben preciso indirizzo di studio: i licenziandi dalla scuola complementare devono leggere «qualche libro per la gioventù»³ e saper esporre «usi e costumi del luogo, novelle popolari e versi atti ad illustrare il carattere del

1 L'esame di licenza complementare veniva sostenuto al termine degli otto anni di obbligo scolastico (cinque di scuola elementare e tre di scuola complementare), così come l'esame di ammissione alla IV ginnasiale (cinque anni di scuola elementare e tre di ginnasio inferiore); gli esami di ammissione alla I classe dei corsi superiori degli istituti tecnici e magistrali invece veniva sostenuto dopo nove anni di istruzione (cinque di scuola elementare e quattro di corso inferiore); gli esami di ammissione al liceo scientifico e femminile potevano essere sostenuti dopo aver frequentato per quattro anni la scuola medio (ginnasio o corsi inferiori di tecnici e magistrali) oppure al compimento del quattordicesimo anno di età nel caso di allievi che avessero seguito la cosiddetta "istruzione paterna" (ovvero che fossero stati istruiti in famiglia, seguiti o meno da un insegnante privato). Si tratta di esami a cui venivano sottoposti ragazzi tra i 14 e 15 anni, dopo aver completato l'obbligo scolastico: sono dunque rapportabili (sia per età degli esaminandi sia perché a conclusione del ciclo obbligatorio di istruzione) a quello che sarà, in seguito, l'esame di licenza media.

2 «I testi e gli autori che formavano la fitta trama della cultura scolastica proposta da Gentile richiamavano l'operazione di recupero e di costruzione della tradizione nazionale avviata dal neoidealismo italiano agli inizi del secolo, la battaglia antipositivistica e il preciso impegno civile che l'aveva caratterizzata», Galfré 2000, pp. 212-213.

3 Gli autori proposti sono Dupré, Franklin, Smiles, Lessona, Alfani, Thouar, De Amicis, Nievo, Stoppani, Collodi, Abba, Fucini. Sorprendente, a quasi cento anni di distanza, l'inserimento dei romanzi di Nievo in un elenco di libri per ragazzi accanto a classici del genere come *Cuore* e *Pinocchio*, forse a voler evitare un possibile confronto col differente paradigma romanzesco manzoniano, proposto come esemplare. Senza dubbio anche da qui ha origine la colpevole esclusione di Nievo dal canone scolastico nazionale. Per una panoramica generale su autori e problemi della letteratura per l'infanzia e la gioventù in Italia si rimanda a Boero e De Luca 2009.

popolo»;¹ i futuri studenti dell'istituto tecnico possono spaziare nella letteratura europea (Molière, Cervantes e Goethe); mentre le studentesse dell'istituto magistrale e del liceo femminile sono invitate a pascersi di memorie autobiografiche e patriottiche.² Quel che più differenzia i programmi, però, non è tanto la lista delle letture, quanto la loro quantità e qualità: agli aspiranti alla IV ginnasio è richiesta la lettura integrale di tutte le nove opere indicate (benché l'esaminatore possa poi richiedere l'esposizione solo di una «parte compiuta» di esse) e, anche se non c'è un'indicazione esplicita, non v'è alcun dubbio che la conoscenza dell'epica greco-latina vada costruita sulle traduzioni classiche del Monti, di Pindemonte e di Annibal Caro.³ Al contrario, i licenziandi della scuola complementare possono limitarsi alla conoscenza di «episodi e brani scelti», avvalendosi di una «traduzione moderna» di Omero, Virgilio e Plutarco; i futuri periti e studenti del liceo scientifico hanno la possibilità di scegliere sei delle quindici opere indicate, molte delle quali in versione ridotta ad un numero limitato di libri, canti od episodi; le maestre e le candidate al liceo femminile possono fermarsi a due o tre opere (non sempre integrali), individuate all'interno di gruppi storico-tematici (letteratura antica, scrittori moderni, scritti biografici e patriottici).⁴ Ancora diverse, poi, sono le «prestazioni attese» dai candidati, tutte declinate secondo i principi dell'estetica idealista: al termine della scuola complementare è richiesta una semplice conoscenza, da dimostrare «sia mediante lettura e spiegazione di passi, sia mediante l'esposizione del contenuto» delle opere lette, che hanno la finalità di far prendere coscienza, al futuro «artigiano, piccolo commerciante, commesso [...], figlio, padre, fratello, cittadino, compagno», «di quel mondo umano che ha trovato la sua espressione negli spiriti maggiori» affinché egli acquisisca la

1 Si ricorda che le classi di scuola complementare erano amministrate localmente ed erano particolarmente numerose nelle aree rurali.

2 Giusti, Nievo, Pellico, Settembrini, D'Azeglio; memorie di uomini del Risorgimento e di scrittori stranieri.

3 Non c'è esplicito riferimento alle traduzioni da utilizzare, ma basta una semplice ricerca bibliografica in rete per ritrovare i seguenti titoli di testi in adozione all'epoca: *L'Iliade*, traduzione di Vincenzo Monti, commento di Vittorio Turri, saggi di versione di C. Ridolfi, G. Ceruti, M. Cesarotti, U. Foscolo e G. Pascoli, Firenze, Sansoni (Biblioteca scolastica di classici italiani), 1924; *L'Odissea*, traduzione di Ippolito Pindemonte, prefazione e commento di Vittorio Turri, saggi delle versioni di G. Leopardi, P. Maspero, G. Mazzoni e G. Pascoli, Firenze, Sansoni (Biblioteca scolastica di classici italiani), 1924 (entrambi da <http://www.vecchilibri.it/classigr.htm> [consultato l'8 maggio 2014]); *L'Eneide*. Dalla traduzione di A. Caro. Brani scelti e collegati con l'azione del poema, con introduzione e note di Gaetano Munno, Lanciano, Carabba, 1929 (dal database *Edisco. Banca dati italiana sul libro d'istruzione* <http://www.reseducationis.it/edisco/default.aspx> [consultato l'8 maggio 2014]). Dalla stessa ricerca si evince che le traduzioni di Monti, Pindemonte e Annibal Caro restano in uso nella scuola almeno fino agli anni '60.

4 È curioso osservare quanto maggiore fosse il peso della formazione umanistico-letteraria negli istituti tecnici rispetto agli istituti magistrali (almeno nel corso inferiore), nonostante questi ultimi fossero scuole di impronta dichiaratamente umanistica. Forse è possibile attribuire la minore difficoltà dei programmi alla scarsa considerazione intellettuale per un'utenza principalmente femminile. Sull'istruzione femminile durante il periodo fascista vd. Barbagli 1974, pp. 233-239.

«capacità di leggere l'animo, i sentimenti, i pensieri, nei visi e nelle parole», ma sempre senza ambire a vette più alte di quelle preparate per lui nel rigoroso ordine socioeconomico idealista e fascista: lo studente della scuola complementare è allora l'unico a cui sia somministrata la letteratura popolare, che «è quanto di più vicino sia all'animo del fanciullo» e che gli impedirà di «distaccarsi dalle vive fonti della propria regione e del proprio popolo» inseguendo inutili chimere di elevazione spirituale o riscatto sociale.

Elevatezza di spirito è invece ciò che si ricerca, almeno in nuce, in chi si sottopone agli esami di ammissione alla IV ginnasio; perché oltre a saper illustrare dettagliatamente le opere lette «riguardo al contenuto, ai personaggi, alle istituzioni, luoghi, costumi, sentimenti morali e religiosi», deve essere in grado di «sentire le grandi passioni [...], la virtù, sacrificio ed elevazione di sé» degli autori classici che si sono sentiti «soverchiat[i] dal reale, dal fato, e pure si [sono] affermat[i] di fronte ad esso», ma anche il «senso diverso della vita, del divino, della comunità, più fine e delicato nei suoi sentimenti» tipico del mondo moderno: il futuro studente liceale dovrà dunque mostrare il «gusto per gli studi classici, [la] capacità d'apprezzamento estetico», che non sono richieste invece per proseguire gli studi in un istituto tecnico, dove è sufficiente (e data evidentemente per scontata e già acquisita in un ginnasiale) «una formazione elementare di coscienza storica, e chiarezza ed ordine nelle conoscenze».

A metà strada si collocano le richieste per gli esami del liceo scientifico, dove si pretende, a parità di programma, che emerga «una più profonda e seria capacità mentale» rispetto all'istituto tecnico. Analoghe le attese per l'ammissione al corso superiore dell'istituto magistrale, la cui finalità specifica è quella di accertare l'«organica e salda coscienza umana» del candidato che si prepara all'insegnamento: oltre a esibire i talenti necessari alla professione,¹ egli dovrà mostrare di essere stato interessato e colpito nell'anima dalle letture svolte, in particolare dalle memorie autobiografiche «considerat[e] come preparazione allo studio della psicologia: non astratta e schematica psicologia, ma disposizione ad intendere anime». Dalle giovinette che intendono approfondire la propria cultura nel liceo femminile, invece, benché si richieda «una preparazione simile a quella dell'ammissione alla quarta ginnasiale, o a quella dell'ammissione all'istituto magistrale superiore», ci si aspetta soprattutto «gusto» nella lettura e «signorilità dell'espressione». Gli esami orali di liceo femminile e istituto magistrale prevedono anche la recitazione a memoria di un passo di prosa o di una poesia «di grande valore artistico»,

1 «Si guarderà molto alla sua capacità di riferire, di esprimersi chiaramente, con sicurezza, della sua facilità di comunicare, dote precipua del futuro insegnante. [...] Occorre, anche, accertarsi che egli sappia bene indicare le sue letture, che il libro sia per lui un ricordo concreto che all'occasione sappia ritrovare, e nel quale sappia subito rintracciare ciò che gli serve».

s'immagina a scelta del candidato; soltanto agli esaminandi che si avviano gli studi classici ginnasiali «si richiede un vivo senso della bellezza» e la capacità di rivivere intensamente un capolavoro recitandolo «con commozione», non solo durante l'esame (quando è obiettivamente difficile «che tale stato d'animo si produca»), ma anche «nei momenti in cui proverà il bisogno di appressarsi alle fonti della bellezza».

La prova di ammissione alla I liceo classico si pone in continuità con quella della IV ginnasio: questa volta, però, sono esclusi dall'elenco gli autori greci e latini, che lo studente «affronterà direttamente nella lettura dei testi», e si dà ampio spazio alla letteratura italiana dei primi secoli (da Dante a Tasso), al teatro e alla «letteratura mondiale [che] deve in quest'età entrare a far parte del mondo dello scolaro» grazie a «buone traduzioni» di Shakespeare, Molière, Cervantes, Schiller e Goethe, i quali, insieme a Goldoni e Parini, «lo introdurranno alla vita moderna». Durante l'esame il «giovanetto» dovrà mostrare di aver letto interamente l'opera e di essersi reso conto «dell'insieme di istituzioni, costumi, passioni, idee che in essa vivono», dunque di aver compreso nella sua totalità un testo lungo e complesso, nonché di saper «analizzare e capire singoli passi», sia in prosa che in poesia, «di autori del sec. XIV al XIX da una antologia che faccia posto agli storici e cronisti, agli scienziati, ai critici ed ai maggiori scrittori stranieri». La comprensione e l'analisi approfondita di un singolo brano dovrà essere dimostrata anche attraverso la grande novità di questo esame¹ e dei successivi esami di maturità classica e scientifica e di abilitazione magistrale (ma non in quelli di abilitazione tecnica), ovvero l'analisi di una poesia o di un brano di prosa posto a disposizione del candidato:² la normativa non fornisce indicazioni sulle modalità o sulle richieste specifiche della prova, ma si arricchisce, nelle *Avvertenze* per gli esami di maturità ed abilitazione, dell'aggettivo «estetica».

Ai corsi superiori i temi di letteratura e soprattutto le cosiddette analisi estetiche, punto d'approdo di un insegnamento letterario profondamente mutato, dovevano verificare le capacità di sintesi e di organizzazione di tutto il sapere. Il nuovo componimento non esigeva solamente la comprensione del pensiero espresso dall'autore, ma anche un apprezzamento estetico, ovvero una critica del passo in

1 «Le novità riguardanti lo scritto d'italiano, [...] costituivano un'autentica rivoluzione didattica e uno dei nodi culturali della riforma [...]. Le nuove esercitazioni di scrittura si basavano sull'osservazione diretta della realtà o sull'analisi letteraria, in modo da costituire una verifica dell'autenticità degli elaborati e della spontaneità del linguaggio. L'apprendimento della scrittura diventava così un processo spontaneo ed un esercizio quotidiano che riguardava tutte le discipline e non solo le ore di italiano», Galfré 2000, pp. 219-220.

2 Negli esami del ciclo precedente, la prova scritta di italiano consisteva generalmente in una «relazione su di un argomento del programma degli esami orali» o «su di un argomento familiare al candidato». In alternativa all'analisi estetica, il maturando o abilitando poteva scegliere la «narrazione e valutazione d'un grande avvenimento o periodo storico compreso nel programma degli esami orali».

questione sulla base di una concezione filosofico-estetica.¹

L'analisi estetica di un passo, o il «saggio di critica letteraria» richiesto alle licenziande dal liceo femminile, aveva lo scopo di «escludere i temi retorici che sono la disperazione degli scolari costretti a svolgerli e degli insegnanti costretti a valutarli»² e di mettere al centro dell'attività didattica il testo letterario. Data la complessità del compito a cui gli studenti erano chiamati, il legislatore aveva introdotto, all'interno dei programmi di italiano, dei «brevi cenni di storia dell'estetica che [...] debbono essere considerati come un'introduzione agli esami d'italiano, latino, greco, storia dell'arte», ma che in realtà non facevano che spostare l'attenzione, dalla lettura diretta del testo tanto cara al ministro, all'apprendimento dei canoni dell'idealismo crociano e gentiliano attraverso cui valutare opere lette spesso superficialmente o con scarsa consapevolezza:

La lezione in classe doveva consistere nel commento del *Breviario di estetica* di Croce, della storia di De Sanctis o Cesareo, in modo da indirizzare il gusto secondo principi ben precisi, mentre la lettura delle opere poteva essere fatta dagli studenti per conto loro.³

Ovviamente, i risultati di un esperimento del genere non potevano essere che largamente fallimentari,⁴ perché spesso si scelse la strada più semplice per fornire agli studenti degli elementi di valutazione estetica facilmente maneggiabili, finendo così «per schiacciare la lettura e la poesia sotto il peso dei suoi contenuti celebrativi, confermandone il compito di educazione storico-politica tradizionalmente adempiuto dalla scuola».⁵

Osservando i programmi degli esami terminali dell'istruzione media⁶ non può non colpire la lievitazione del numero di opere ed autori che lo studente è tenuto a conoscere: si va da un

1 Galfré 2000, p. 222.

2 Si ricorda che «la riforma Gentile abolì l'insegnamento dei "precetti di stilistica" e la trattazione dei "generi letterari", che prima soleva farsi *ex professo* [...]. Il legislatore, tenace avversario di ogni sostanza o apparenza di retorica – reliquato delle vecchie scuole e spesso motivo ed espressione di falsità nell'arte e nella vita – preferì affidarsi al consiglio e al buon senso dei docenti; i quali, a tempo e luogo, presentandosene l'occasione più propizia, avrebbero opportunamente e sufficientemente chiarito ai propri alunni quanto si riferisce alle principali norme di stilistica o di metrica, o ai cosiddetti generi letterari di cui avevano tra le mani opere e giudizi», MEN 1941, p. 236.

3 Galfré 2000, p. 223.

4 «Tuttavia, stando a quanto annualmente riferivano le Commissioni esaminatrici di Stato, e anche in omaggio al giudizio di molti provetti insegnanti, concordi nel segnalare una verità apparsa ormai evidente, il primo tipo di componimento non sempre rispondeva, per ovvie ragioni, alle abilità e attitudini dei candidati: i quali sperimentavano e attestavano la tenuità delle loro risorse "estetiche" nello sforzo di commentare, o meglio di stemperare in un'analisi non di idee ma di parole – che, contrariamente agli intendimenti del legislatore, si svolgeva permeata di retorica sonora e di entusiasmi a freddo – il contenuto del tema», MEN 1941, pp. 237–238.

5 Galfré 2000, p. 224.

6 Esami d'ammissione alla I liceo classico, esami di maturità classica e scientifica, di abilitazione degli istituti tecnici e magistrali, di licenza dal liceo femminile.

minimo di undici letture per le future maestre, alle tredici per le studentesse del liceo femminile, per poi salire alle ventisette per l'abilitazione tecnica (anche se è possibile presentare «una raccolta sistematica di passi» tratta dalla stessa opera), alle trentacinque della maturità scientifica, su su fino all'incredibile numero di sessantatré per un maturando del liceo classico, che, inoltre, «su una diecina di testi da lui stessi indicati, sosterrà un esame più particolareggiato. Fra questi dieci testi, sarà compresa almeno una intera delle tre cantiche dantesche e almeno un'opera per ognuno dei secoli della nostra letteratura». L'ambito cronologico va dagli albori della letteratura italiana, con i poeti della scuola siciliana e toscana, fino alla strettissima contemporaneità, poiché include autori scomparsi solo una quindicina di anni prima (Fogazzaro, Pascoli, Carducci) o ancora viventi ed operanti all'epoca (D'Annunzio). Larghissimo spazio è concesso agli scrittori filosofi e patrioti del XVIII e XIX secolo e agli scrittori artisti del Rinascimento: in tal modo, il legislatore riesce a far rientrare la filosofia e la storia dell'arte, discipline ritenute fondanti per la formazione spirituale dell'uomo, anche nei programmi di scuole che non le comprendono (la filosofia per l'istituto tecnico, la storia dell'arte per il liceo scientifico).¹ L'unica scuola il cui programma spazia ben al di là della letteratura patria è l'istituto magistrale: sono presenti numerosi autori non italiani nelle sezioni dedicate alla memorialistica (Marco Aurelio, Agostino, Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Tolstoj), all'epica medievale e romantica (il *Kalevala*, i *Canti di Ossian*, la *Canzone di Rolando*, i *Nibelungi*) e al teatro (la triade ellenica Eschilo, Sofocle ed Euripide, Shakespeare, Schiller, Ibsen); tale scelta è ben giustificata dal legislatore per mezzo di un confronto con la maturità classica:

In particolare, qui bisogna notare che il programma dell'esame d'italiano è più ristretto sotto certi aspetti e più ampio sotto altri. La letteratura italiana è limitata agli autori fondamentali e largo posto è fatto alla letteratura mondiale che nella scuola classica trova il suo posto nel ginnasio superiore. Gli autori sono scelti in modo da mostrare i più vari atteggiamenti dello spirito umano, poiché il futuro insegnante deve aver l'animo aperto a tutti gli aspetti del reale. Le differenze provengono, quindi, dalla diversa finalità delle due scuole. Qui, tutte le materie debbono concorrere alla preparazione dell'insegnante fuori del vuoto formalismo pedagogico.²

Poiché «il liceo classico, il liceo scientifico, l'istituto magistrale, pur serbando nella loro

1 La cattedra di disegno del liceo scientifico infatti non comprendeva l'insegnamento della storia dell'arte, anche se nelle *Avvertenze* era esplicitato che «l'indirizzo dell'insegnamento del disegno nel liceo scientifico sarà quello culturale, quasi un corso teorico pratico di storia dell'arte ristretto all'architettura ed alle cosiddette arti minori».

2 Per una disamina delle premesse ideologiche che informano i programmi dell'Istituto magistrale, vd. Santoni Rugiu 1980, pp.65-85.

struttura organica caratteri e peculiarità proprie rispondenti alle immediate finalità di ciascuno di essi, avevano per l'italiano una base sostanzialmente comune»,¹ le *Avvertenze* che indicano quali dovrebbero essere le capacità dell'esaminando sono sostanzialmente le stesse: il fulcro della preparazione resta la lettura diretta delle opere, «guardate con animo sgombro da ogni preoccupazione che non sia quella del valore estetico, del valore umano dell'opera stessa», perché l'esame di letteratura «non dev'essere mai prova di memoria, ma di cultura e di gusto». Per questo le notizie relative alla biografia dell'autore e all'epoca storica, nonché i cenni di storia dell'estetica, devono essere intesi come «util[i] per la comprensione dell'opera che si legge [...] e mai come fin[i] a se stesse». In tal senso, le indicazioni dei programmi gentiliani appaiono estremamente moderne, poiché pongono il *focus* dell'insegnamento letterario sulla lettura e non sulla storia letteraria, ritenuta sì necessaria, ma come mezzo per un migliore apprezzamento del testo; purtroppo, però, come è già stato osservato, negli esiti concreti gli aspetti storiografici ed enciclopedici torneranno ad essere le tanto aberrate «minuterie erudite» su cui dovranno faticare gli studenti. L'attenzione agli aspetti valoriali dell'opera è confermato dalla presenza di De Sanctis in tutti i programmi d'esame (eccetto quelli dell'istituto tecnico); l'inserimento delle letture critiche accanto ai testi potrebbe innescare quello che oggi chiameremmo il momento ermeneutico della ricezione, se non fosse che l'interpretazione non può scegliere altra via che quella imposta dall'alto: il valore estetico di un'opera, allora, non può che essere in relazione al suo ruolo nella formazione e costruzione di un'identità linguistica e nazionale, secondo il pensiero del grande critico ottocentesco.

Da quanto detto, appare chiaro che nei programmi gentiliani la lettura sia intesa soprattutto come un'attività spirituale in grado di modellare la struttura del pensiero e dell'indole del singolo, indole che è già naturalmente indirizzata verso la scuola “giusta” dal processo di selezione degli esami. Dunque, in una sorta di circolo vizioso, agli studenti sono proposte solo le letture ritenute adatte alla costruzione di “personalità spirituali” ben definite: dal futuro “grande uomo” forgiato nello spirito dagli studi classici, al diplomato tecnico a cui si richiedono capacità logiche ma non senso critico né gusto estetico, alla maestra che dovrà instillare negli animi dei suoi allievi sentimenti patriottici, alla buona moglie borghese che potrà deliziare i suoi ospiti con una spolverata di cultura, giù giù fino al piccolo artigiano che dovrà essere pronto per la sua «vita modesta, ma non, perciò, priva di gravi e difficili doveri». Nessuna possibilità di opzioni diverse, nessuna possibilità di seguire il gusto o l'inclinazione

1 MEN 1941, p. 238.

individuale nella scelta delle letture; nessuna possibilità di ampliare orizzonti che non siano già fissati dalla struttura gerarchica e aristocratica di un sistema che faceva della libertà di insegnamento e di apprendimento uno dei suoi cardini, ma in realtà, data la vastità e la mole di autori e testi da affrontare, difficilmente la concedeva nella pratica, costringendo anche ad «un ritorno alle letture antologiche, più di quanto non si volesse ammettere»¹ per poter terminare il programma nei tempi stabiliti. Inoltre proclamare la libertà d'insegnamento permetteva al legislatore di stabilire quantitativamente le letture, senza esplicitare quali dovessero essere, qualitativamente, i risultati attesi: che cosa fossero quel «gusto» e quella «cultura» a cui lo studente doveva mirare come fine ultimo e quali fossero i gradini intermedi per raggiungerli; in che cosa consistessero l'analisi «estetica» o la «valutazione» e la «critica» di un'opera, tutte operazioni estremamente complesse, che richiedono conoscenze ed abilità non scontate e possono essere intese in modo non univoco. Questo, da un lato, come emerge dalle già citate relazioni delle commissioni d'esame, conduceva gli studenti ad adeguarsi pedissequamente alle richieste di docenti ed esaminatori, limitandosi alla ripetizione di concetti appresi meccanicamente senza alcuna applicazione di quello spirito critico che le letture avrebbero dovuto forgiare; dall'altro, avvantaggiava gli studenti provenienti da un ceto sociale medio-alto, che avevano a disposizione maggiori risorse extrascolastiche per la propria formazione culturale.² Tutto questo, unito al rigore e alla severità che il ministro richiedeva nella conduzione delle prove (che dovevano essere fortemente selettive) provocò un'ondata di bocciature nelle prime sessioni degli esami riformati tali da suscitare feroci polemiche e proteste da parte di studenti e famiglie. Fu questa una delle cause che condussero ad una serie infinita di modifiche e ritocchi che determinarono lo snaturamento dell'intero progetto riformatore.

Senza dubbio, però, i *Programmi* gentiliani stabiliscono il canone di autori ed opere, la scansione cronologico-didattica degli argomenti³ ed l'impostazione culturale di fondo che, pur con revisioni e aggiustamenti (soprattutto in “levare”), costituiscono l'impalcatura su cui sono costruite, ancora oggi, le indicazioni ministeriali relative ai contenuti di italiano.⁴

1 Galfré, 2000, p. 239

2 Si veda, ad esempio, il racconto del proprio esame di maturità fatto da Ferrarotti 1998, pp. 38-41

3 I classici dell'epica greco-latina, Manzoni e le letture antologiche varie nei primi anni (oggi scuola secondaria di I grado e biennio superiore), la storia letteraria nell'ultimo triennio superiore.

4 Ovviamente, i grandi autori della letteratura italiana erano presenti già nei programmi precedenti al 1923, ma l'impianto della loro struttura era privo di quella compattezza storica ed ideologica che è la grande forza dei programmi gentiliani e che è la prima causa del loro prestigio e della loro influenza nel tempo, anche a dispetto delle successive modifiche e innovazioni. Si pensi ad esempio alla stabilità dei contenuti del primo biennio inferiore del ciclo superiore, ancora oggi incardinati sull'epica classica e sui *Promessi Sposi*, Favini 2011, pp. 34-37.

2. I ritocchi alla riforma Gentile

2.a. Il ministero Casati: primo, alleggerire

L'effetto immediato della Riforma fu la drastica riduzione degli iscritti alla scuola media, in particolare alla scuola complementare e al liceo femminile:¹ tale risultato era in parte obiettivo evidente, se non esplicito, dell'operato del Ministro² che però, di fronte alla pressione dell'opinione pubblica,³ dovette intervenire rendendo possibile, come è stato detto, il passaggio dalla scuola complementare prima al liceo scientifico e al corso inferiore dell'istituto tecnico, poi alle scuole industriali, agrarie e commerciali dipendenti dal Ministero dell'Economia Nazionale.⁴ È dunque Gentile stesso ad iniziare quella “politica dei ritocchi” che porterà gradualmente, nel corso dei successivi diciassette anni, a svuotare di senso le disposizioni fondamentali del nuovo sistema scolastico, moderandone in particolar modo la selettività e aumentandone la permeabilità in orizzontale e in verticale, sia ampliando l'accesso alle facoltà universitarie, sia facilitando i passaggi da un tipo di istituto all'altro. Anche l'altissima “mortalità” al dicastero dell'Istruzione (Ministero dell'Educazione Nazionale dal 1929), dove dal 1922 al 1943 si succedettero ben nove ministri,⁵ che vararono oltre 3500 decreti (oltre la metà dei quali entro il 1930),⁶ è segno tangibile della difficoltà di conciliare alcuni degli esiti della Riforma, di matrice essenzialmente neumanistica e “borghese”, con l'evoluzione politica ed ideologica del regime e con le esigenze produttive di un paese in rapida trasformazione.⁷

La miriade di decreti legge, regolamenti tecnico-disciplinari, decreti ministeriali,

1 Dettagliati dati numerici in Charnitzky 1996, pp. 193-196; si veda anche l'efficace rappresentazione grafica in Barbagli 1974, p. 202.

2 «Alla domanda un po' irrosa: - Come si fa a trovar posto per tutti gli alunni? - io rispondo: - Non si deve trovar posto per tutti. - E mi spiego. La riforma tende proprio a questo: a ridurre la popolazione scolastica», *I problemi della scuola e la riforma universitaria*, «Giornale d'Italia», 29 agosto 1923, ora in Gentile 1989, p. 139.

3 La protesta contro la Riforma fu opera soprattutto degli studenti universitari e dei ceti borghesi, preoccupati per l'estremo rigore degli esami di licenza ed ammissione e dunque per la possibile esclusione dei propri figli dai gradi più alti dell'istruzione. I motivi delle critiche alla riforma sono analizzati nel dettaglio da Charnitzky 1996, p. 156 e segg.

4 Regio Decreto 15 ottobre 1923, n. 2370, Artt. 1 e 2; Regio Decreto 31 ottobre 1923, n. 2523, Art.3; Regio Decreto 30 dicembre 1923, n. 3214, Art.34; Regio Decreto 15 maggio 1924, n. 749, Art.46.

5 Giovanni Gentile (30 ottobre 1922 - 1 luglio 1924), Alessandro Casati (1 luglio 1924 - 5 gennaio 1925), Pietro Fedele (5 gennaio 1925 - 9 luglio 1928), Giuseppe Belluzzo (9 luglio 1928 - 12 settembre 1929), Balbino giuliano (12 settembre 1929 - 20 luglio 1932), Francesco Ercole (20 luglio 1932 - 24 gennaio 1935), Cesare Maria De Vecchi (24 gennaio 1935 - 15 novembre 1936), Giuseppe Bottai (15 novembre 1936 - 5 febbraio 1943), Carlo Alberto Biggini (5 febbraio 1943 - 25 luglio 1943).

6 Charnitzky 1996, p. 6.

7 «Si trattò essenzialmente di due ordini di critiche, anche aspre e violente: da un lato lo scontento delle classi medie e borghesi per la severità degli studi e del fitto sistema di esami [...]; dall'altro lato l'esigenza, iniziando dopo il delitto Matteotti la costruzione del regime, di una completa e integrale fascistizzazione della scuola. Né vanno dimenticate le preoccupazioni che erano già state espresse, di fronte al carattere umanistico della riforma, da forze imprenditoriali di cui si era fatta portavoce «La Stampa» di Torino», Canestri e Ricuperati 1976, p. 142.

ordinanze e circolari rovesciatesi in vent'anni sul sistema scolastico, attesta non soltanto la solerzia e l'interesse dimostrati dal regime nell'esercizio del controllo di un settore socialmente centrale come l'istruzione e nei confronti del reclutamento di una classe dirigente fascista, ma è altresì un indizio della conflittualità, della contraddittorietà e della superficialità che spesso contrassegnarono la concezione e il fondamento legislativo delle disposizioni relative alla scuola. Non era raro che provvedimenti appena entrati in vigore dovessero venire modificati o addirittura annullati¹

Il primo successore del filosofo fu (verificata la non disponibilità di Benedetto Croce a ricoprire l'incarico)² il liberale Alessandro Casati, nipote di Gabrio e «più gentiliano di Gentile»:³ egli, intenzionato a non toccare i pilastri della riforma ma disposto ad esaminare i problemi emersi nei primi mesi della sua attuazione, non poté andare oltre una semplice revisione dei programmi d'esame, stante anche le scarse risorse finanziarie a disposizione (che gli impedirono di lavorare su uno dei settori che riteneva centrale, ovvero la cura e il potenziamento delle biblioteche)⁴ e la brevità del suo mandato.⁵ Nella revisione dei programmi egli si limitò dunque ad alleggerire il carico degli esami, in particolare quelli scritti di greco e latino, e ad introdurre alcune modifiche nei programmi di storia, filosofia e pedagogia, introducendo i pensatori cristiani (Agostino, Tommaso d'Aquino, Anselmo d'Aosta, Pascal) nell'elenco degli autori. L'unico programma di italiano che subì modifiche fu quello del liceo femminile, in cui vennero inserite le opere storiografiche di Balbo e Guicciardini e quelle poetiche di Manzoni e Leopardi, rinsaldando così la direttrice patriottica che già informava le scelte degli autori e dei testi.⁶

2.b. Il ministero Fedele: minare alle fondamenta la scuola idealista

Il successore di Casati, Pietro Fedele (designato dopo aver passato al vaglio nomi come quelli di Gioacchino Volpe), era uno degli accademici maggiormente organici al fascismo⁷ e aveva

1 Charnitzky 1996, p. 487.

2 All'indomani della scomparsa di Matteotti, Gentile ed altri ministri fascisti moderati diedero le proprie dimissioni, non in segno di protesta contro un regime su cui pesava il sospetto della responsabilità nella sparizione del deputato socialista, ma per dare la possibilità a Mussolini, attraverso un rimpasto di governo, di ottenere la tanto sospirata "conciliazione nazionale". Insieme a Gentile si dimisero anche Lombardo-Radice e Codignola, che tornarono alle proprie attività professionali e accademiche.

3 Secondo la definizione dello stesso Mussolini, riportata in Charnitzky 1996, p. 209.

4 Per una panoramica generale sullo stato delle biblioteche durante il fascismo, Scotto di Luzio 1996. Per una sintetica storia delle biblioteche scolastiche in Italia, Lombello 2006.

5 Casati infatti rassegnò le proprie dimissioni a seguito del celebre discorso di Mussolini del 3 gennaio 1925, in cui il duce si assumeva ogni «responsabilità politica, morale e storica» del delitto Matteotti, segnando così l'uscita definitiva del fascismo dalle istituzioni dello Stato liberale.

6 Regio Decreto 16 ottobre 1924 n. 1923.

7 Professore di Storia alla Sapienza, aveva aderito al PNF già nel settembre del 1924.

apertamente avversato il lavoro di Gentile: il suo dicastero segnò l'inizio di quel processo di adeguamento del sistema scolastico alla politica di regime

che provocò inevitabilmente un progressivo svuotamento della riforma e quindi delle fondamenta sulle quali, secondo il volere di Mussolini, poggiava la politica stessa del fascismo. Da questa ovvia contraddizione risultò, negli anni seguenti, una serie di contrasti e di problemi di competenza, che poterono essere risolti solo ricorrendo all'autorità del «duce», il quale, con decisioni pragmatiche non di rado prese ad hoc, regolava il «complesso giuoco di compromessi e di equilibri» all'interno del partito fascista.¹

Fedele, dunque, cominciò col concedere sessioni suppletive d'esame² e a lavorare a quella revisione dei programmi necessaria, secondo i suoi sostenitori (tra cui il generale Badoglio, che lamentava lo stato di stress psicofisico di coloro che si sottoponevano alla visita di leva in concomitanza con l'esame di Stato), per venire incontro ad una generazione “debilitata”, sottoposta in tenera età allo choc e alle privazioni della guerra, dunque non in grado di tollerare un'ulteriore fonte di tensione.³

In generale, la revisione dei programmi voluta da Fedele⁴ è caratterizzata da una decisa tendenza all'aumento del controllo sull'organizzazione e lo svolgimento delle prove, così come sull'intero operato delle scuole: infatti, l'importante riduzione dei contenuti per tutti gli indirizzi e i cicli di istruzione si accompagna ad un aumento inversamente proporzionale delle indicazioni ministeriali sotto forma di *Avvertenze*, che raddoppiano rispetto ai precedenti gentiliani e casatiani, perché non solo seguono, ma tornano a precedere, sotto forma di un lungo preambolo generale, l'elenco delle indicazioni per materia; contemporaneamente, alla diminuzione delle letture obbligatorie si accompagna una gerarchizzazione degli autori su tre diversi livelli di prestigio ed importanza, ed una maggiore prescrittività nell'indicazione dei titoli. In tal modo comincia ad essere incrinato il principio gentiliano della libertà d'insegnamento, che viene, se ancora non apertamente osteggiato, almeno ricondotto all'interno delle maglie, via via sempre più strette, di un regime che all'indomani del delitto Matteotti aveva dato una decisa sterzata alla proprie ambizioni di controllo totale della vita politica, economica e sociale dello Stato.⁵

1 Charnitzky 1996, p. 213.

2 Regio Decreto 31 dicembre 1925, n. 2413.

3 Charnitzky 1996, pp. 225-226.

4 Regio Decreto 31 dicembre 1925, n. 2473, *Programmi di esame di ammissione, di licenza, di maturità e di abilitazione per gli istituti medi d'istruzione*, da cui sono tratte tutte le successive citazioni fra virgolette, ove non diversamente indicato.

5 «L'aggettivo "totalitario" appare in un primo tempo, a partire dal 1923, negli scritti degli antifascisti italiani di orientamento sia liberale (Giovanni Amendola) sia socialista (Lelio Basso) o cattolico (Luigi Sturzo). Mirava a

Le *Avvertenze generali* (divise in undici punti) preposte ai programmi sottolineano la novità dell'assetto gentiliano dell'esame rispetto all'uso precedente, e sono stilate dunque allo scopo di fornire indicazioni affinché si formi «a poco a poco e col sussidio dell'esperienza la tradizione stessa, cioè una consuetudine consapevole e generale» sulle modalità di svolgimento dell'esame stesso. Sono completate da altre *Avvertenze* che (come nel 1923) seguono l'elenco dei contenuti di ogni materia per ciascun corso scolastico, di taglio più propriamente disciplinare. In tal modo, seppur implicitamente, il Ministro avalla le voci critiche che avevano investito lo svolgimento delle prime sessioni degli esami riformati – con un altissimo numero di respinti e rimandati – e indica una serie di direttive volte a delineare «la figura del perfetto esaminatore [che] può essere formato solo dalla coscienza del dovere e dall'esperienza della scuola» e ad indicare chiaramente alcune differenze rilevanti rispetto al passato.

Nonostante gli equilibrismi retorici¹ è palese lo sforzo di stemperare la severità e il rigore degli esaminatori, invitati ad adeguarsi «all'età dei candidati e al tipo di scuola» e a «curare [nell'esame] il principale più che l'accessorio, il quale più che il quanto, le prove d'intelligenza più che quelle di memoria, la riflessione più che la improvvisazione», principio valido dalla licenza di scuola complementare alla maturità classica. Si sottolinea che il commento, la valutazione storica, critica o estetica richiesti durante l'esame devono essere al livello di «giovani alunni» e non di «provetti maestri» e che che il loro possesso si esprime in gradi diversi, in dipendenza della personalità, dell'età e del livello e tipo di istruzione del candidato.² Inoltre, emerge chiaramente come dallo studente non si debba pretendere una conoscenza esaustiva dei contenuti indicati nei *Programmi* (che devono essere considerati non «come voci di un'enciclopedia scientifico-letteraria», ma «come punti di riferimento»),³ la quale

denunciare la politica del fascismo italiano appena salito al potere, già sulla via di trasformarsi in regime. [...] Dopo essere stato forgiato dai suoi oppositori e dalle sue vittime, l'aggettivo fu presto annesso e trasformato in sostantivo dal fascismo stesso. In un celebre discorso del giugno 1925 Mussolini rivendicava «la feroce volontà totalitaria» del suo regime, prima di enunciare, qualche mese dopo, un celebre aforisma: «Tutto nello Stato, niente fuori dallo Stato, niente contro lo Stato». Il termine sarà in seguito ripreso dal filosofo ufficiale del regime, Giovanni Gentile, in vari lavori tra cui un articolo pubblicato da "Foreign Affairs" nel 1928. sarà infine canonizzato nel 1932, nel capitolo intitolato "Fascismo" dell'*Enciclopedia italiana*, redatta a due mani da Gentile e Mussolini, presto tradotto in varie lingue come sintesi dottrina del regime», Traverso 2002, pp. 19, 22-23.

- 1 «Nulla tanto deprime il tono dell'insegnamento quanto la fissazione di rendere tutto agevole, evidente, chiaro di primo tratto, mentre la vera vita dello spirito, quella che deve celebrarsi nella scuola, è quotidiana laboriosa conquista».
- 2 «È inteso che il candidato ne debba parlare non da erudito ma da scolaro, mostrando di conoscerne gli atteggiamenti, le caratteristiche, le linee che siano accessibili al suo intelletto, proporzionate al grado della sua maturità mentale: grado notevolmente diverso a seconda che si tratti di giovani di tredici, o di quindici o di diciotto anni».
- 3 «I programmi d'esame contengono vasta o varia materia perché presuppongono un corso regolare di studi di due, tre, quattro anni tra i quali la materia stessa deve essere distribuita: ma ciò non vuol dire che questa debba

inevitabilmente comporterebbe una «preparazione di risposte isolate su repertori e *summulae*, che sarebbero un vero strazio per l'educazione mentale dei nostri giovani»: per tale motivo si invitano i commissari a non «distogliere il candidato dall'argomento prescelto non appena egli dimostri di essersi orientato [e a non] fargli iniziare ogni momento, per rispondere a domande sempre nuove e quasi incalzanti, un nuovo sforzo mentale». Allo stesso modo, è espressamente detto che

Tra le opere indicate ve ne sono alcune di così ampio sviluppo (per es. la *Divina Commedia*, il *Furioso*, la *Gerusalemme Liberata*) che non si possono pretendere, nel momento dell'esame, ad apertura di libro (che deve essere sempre senza note) tutte le notizie di storia, di mitologia, ecc., che sono materia di commento stampato: la ignoranza o la dimenticanza di ciò che non è essenziale e fondamentale per l'intendimento delle varie figure ed episodi sarà compensata ad usura se il candidato saprà dimostrare che la personalità artistica del poeta è ben chiara nella sua mente, che figure ed episodi parlarono alla sua immaginazione o al suo sentimento, o che nella lettura di quelle opere (il cui studio ha incominciato nel grado inferiore ed approfondito nel grado superiore de' suoi studi) egli sa muoversi con scioltezza, perché esse sono per lui un ricordo concreto.

Infatti «l'esame deve essere non un inventario di cognizioni ma un'esplorazione di attitudini», e proprio a questo scopo la commissione è invitata ad avere a «disposizione, in numero sufficiente, libri, atlanti esemplari, lavagne», così che la conduzione dello stesso non «si deformi in un brandello di lezione quotidiana o in un saggio di memoria necessariamente unilaterale o frammentario»; queste ultime indicazioni hanno ancora una volta lo scopo di mitigare la severità dell'interrogazione orale, ma hanno senza dubbio il merito di introdurre il principio che l'esaminando non deve essere valutato solo oralmente, su contenuti teorici, mnemonici ed astratti, ma può sfruttare tutti quei supporti materiali che facilitano l'esposizione e che permettono di sostenere «il cimento dell'esame nelle migliori condizioni di spirito».

Come già nei programmi gentiliani, grande rilievo è dato all'aspetto «spirituale» della lettura e alla capacità dello studente di essere in «vero consentimento estetico coll'autore» durante la lettura ad alta voce o la recitazione a memoria: egli deve dimostrare di avere sviluppato, proprio grazie al contatto con le grandi opere letterarie, quel «gusto [e] sentimento» che sono le prime doti a lui richieste. Anche la prova scritta di analisi di un brano di prosa o poesia (confermata

tutta rigurgitare, a dir così, nell'esame: il quale deve consistere invece in un colloquio accurato su qualche autore o su qualche punto e nel cui esito felice si presumerà acquisita la prova di una adeguata preparazione sul tutto».

per le maturità classica e scientifica e l'abilitazione magistrale), non deve limitarsi ad «una semplice interpretazione letterale», ma rivelare l'«intimo consentire» e il rivivere commosso della lettura nello spirito dell'esaminando. Eppure, la centralità della lettura estetica del testo integrale viene gradualmente sgretolata dalla diminuzione dei contenuti richiesti (soprattutto nel ginnasio e nel liceo classico),¹ siano essi opere intere, canti o episodi; dalla riproposizione, seppur in chiave applicativa, della conoscenza dei principi di stilistica, retorica e versificazione, considerati, giustamente, «elementi storici della coltura dai quali non si può prescindere», ma per i quali si consiglia di utilizzare il «sussidio di un manuale», suggerendone, implicitamente, uno studio teorico e mnemonico; e, soprattutto, dalla crescente importanza delle nozioni di storia letteraria.² Nei Programmi del 1926 è infatti continuo il richiamo alla necessità dimostrare, fin dall'ammissione al ginnasio superiore, «che i primi passi dell'insegnamento umanistico sono stati accompagnati, oltrecché dal necessario tirocinio grammaticale e lessicale, dal riferimento alla storia: riferimento discreto, come suggerisce un primo grado di insegnamento medio, ma insieme concreto»; man mano che lo studente avanza nel suo percorso di studio, deve essere in grado di fare «riferimento ai concetti e ai fatti morali, religiosi e civili, insomma alla storia dell'epoca» così come «alle altre opere e alla vita dello scrittore, alla posizione di questo nel disegno generale della storia letteraria italiana e dell'evoluzione del gusto». Addirittura, nella maturità classica, l'inquadramento storico di un'opera o di un passo diventa preponderante rispetto al commento estetico:

la esposizione del contenuto dei passi di carattere storico o culturale abbia parte preponderante o costituisca, a dir così, l'ordito in cui si inserisca l'interpretazione di qualche passo: invece in tutti i casi in cui l'interpretazione e il commento sono richiesti «dal punto di vista artistico» il procedimento deve essere inverso.

L'enfasi sulla conoscenza della storia nazionale, in linea con la progressiva strumentalizzazione del passato attuata dal Fascismo, conoscenza che lo studente deve acquisire anche attraverso «le figure più rappresentative della storia, la morale popolare, il mito, la leggenda, la vita religiosa, le vicende e le aspirazioni della patria» così come le hanno presentate

1 Dei nove classici richiesti per l'ammissione alla IV ginnasiale ne restano solo due (*Iliade* ed *Odissea*), e la lista delle letture è completata da autori italiani moderni; gli autori obbligatori per la maturità classica scendono da sessantatré a quarantasei.

2 «Le piccole correzioni apportate da Fedele nel 1925 intendevano fornire una risposta al diffuso timore che l'indirizzo estetico adottato dalla riforma per gli insegnamenti letterari significasse il completo abbandono del metodo storico, con il rischio di compromettere il senso della continuità della tradizione nazionale. Accanto alla lettura dei testi integrali furono così reintrodotti le sintesi manualistiche. [...] La via più seguita dagli insegnanti fu subito quella di associare a uno dei migliori prodotti della scuola storica, come il D'Ancona-Bacci (che conteneva anche un'ampia antologia), il De Sanctis nell'edizione curata da Croce e un manualetto di estetica. Ad essi si aggiungevano le edizioni integrali delle letture prescelte», Galfré 2005, pp.30-31.

i maggiori scrittori italiani, è ribadita anche dalla sempre più ingombrante presenza, in tutti i programmi di italiano, degli scrittori patrioti risorgimentali,¹ specchio dell'anima e dello spirito nazionale e guide alla corretta espressione, e dalla inversa e proporzionale esclusione delle opere straniere che erano indicate nel 1923. Tale processo mostra chiaramente l'intensificarsi del controllo governativo su ciò che accade all'interno delle aule scolastiche, e il progressivo allontanamento da una concezione della cultura libera e laica, al punto che è esplicita l'indicazione a commissari e docenti «di evitare argomenti, passi di opere, discussioni ecc. che possano ragionevolmente turbare o mettere in disagio la coscienza religiosa o morale degli alunni»: ben prima del Concordato si aprono così larghi spazi di manovra all'ingerenza della Chiesa nella scuola. Sotto il profilo pratico, tale controllo viene esercitato anche grazie all'introduzione *ope legis*, nei programmi d'esame per i cicli inferiori, dei testi in edizione scolastica e delle antologie tanto avversate dai gentiliani:² entra così a pieno titolo nella aule quell'«antiromanzo sistematico e di ampie proporzioni»³ che tanta responsabilità avrà, lungo i decenni, nell'allontanare bambini e ragazzi dal piacere della lettura libera e spontanea. Esso è costituito da libri appositamente costruiti per le esigenze della nuova scuola, controllati sotto l'aspetto ideologico e morale, e perfettamente utilizzabili, anche a costo di pesanti tagli e interpolazioni, secondo le rigide scansioni dell'anno scolastico; tale processo sarà condotto a piena realizzazione nel giro di pochi anni, con l'introduzione del testo unico per le scuole elementari, la censura applicata ai libri scolastici e la proliferazione di una produzione narrativa per i ragazzi in età scolare modellata sulle richieste del regime.⁴

Non solo: nei programmi Fedele è presente una concezione della lettura “funzionalista”, intesa non più come disinteressata forma di elevazione spirituale, ma come mezzo per acquisire specifiche attitudini. Gentile aveva sottolineato l'importanza della lettura dei grandi autori anche nella scuola complementare, perché capaci di gettare «fasci di luce [...] sulla realtà, perch'essa si manifesti in tutto il suo valore», ma aveva giustificato la massiccia presenza degli scritti autobiografici nei Programmi dell'Istituto magistrale con l'intento di «mostrare i più vari atteggiamenti dello spirito umano, poiché il futuro insegnante deve aver l'animo aperto a tutti

1 Giusti, Settembrini, Pellico, D'Azeglio nei corsi inferiori; Foscolo, Mazzini, Gioberti, Balbo in quelli superiori.

2 Sulla proliferazione delle antologie e delle edizioni scolastiche dei classici, vd. Galfré 2005, pp. 34-46.

3 Faeti 2001, p. 109.

4 Su questi temi, benché con un *focus* specifico sulla letteratura per l'infanzia, si vedano Lollo 2003 e Boero e De Luca 2009, pp. 168-212. Boero e De Luca menzionano anche un Convegno tenutosi a Bologna nel novembre 1938 sui temi della letteratura infantile e giovanile, conclusosi con la stesura di un *Manifesto della letteratura giovanile* a firma di Filippo Tommaso Marinetti, che conteneva, in venti punti, le linee-guida per una letteratura giovanile pienamente fascista nelle idee e nei contenuti, ivi, pp. 172-173, 372-373 e Scotto di Luzio 1996, pp. 267-273.

gli aspetti del reale», e i numerosi classici proposti alle studentesse del Liceo femminile come il *medium* attraverso cui esse potessero formarsi «un'idea abbastanza concreta del mondo in cui debbono vivere, e sufficiente finezza spirituale per potervi esercitare la loro missione moralizzatrice». Ora anche negli Istituti tecnici la lettura acquisisce una funzione che va al di là del suo valore culturale, infatti il futuro geometra o ragioniere deve imparare a ricreare e a rivivere in sé quanto letto, «attitudine che, equivalendo ad assimilazione del pensiero altrui nel pensiero proprio, è di grande valore nell'esercizio delle professioni». Tale tentativo di trovare uno scopo concreto, se non propriamente pratico, alla lettura dei classici della nostra tradizione, è senza dubbio, anche se ancora una volta in modo discreto ed indiretto, uno degli attacchi più pesanti e gravi di conseguenze all'intera impalcatura della pedagogia idealistica di Gentile su cui era stata costruito il sistema scolastico riformato.

Analizzando più nel dettaglio i *Programmi* dei singoli indirizzi di scuola, possiamo individuare altre differenze rispetto ai precedenti gentiliani:

1. L'esame di ammissione alla scuola media mette al centro dell'esame orale la lettura ad alta voce, che ne diventa «elemento essenziale»: essa infatti è proposta come prova sintetica delle capacità di comprensione e della «formazione mentale del fanciullo», sia in fase ricettiva che produttiva. Infatti l'alunno deve scrivere sotto dettatura un brano del quale il Commissario non segnala, se non con l'inflessione della voce, le «interpunzioni necessarie»: in tal modo, il dettato «non sarà soltanto un saggio di capacità ortografica, ma rivelerà altresì la idoneità del candidato a comprendere nei suoi nessi logici il brano stesso». Quando invece la lettura ad alta voce è richiesta allo studente, essa «basta a mostrare in brevissimo tempo il grado d'intelligenza e la forza d'immaginazione del candidato riuscendo il primo, ma anche il più personale commento del pensiero dello scrittore, vibrante nell'animo del lettore colla luce del suo significato e nel calore del suo sentimento».
2. Gli unici programmi in cui si trovi un accenno alla letteratura giovanile sono, come già nel 1923, quelli di licenza dalla scuola complementare; anche in questo caso, però, assistiamo ad una correzione del canone in direzione nazionalista: vengono espunti gli autori stranieri più vicini alla cultura positivista e liberale (Franklin, Smiles)¹ e si rafforza il filone patriottico, moderato ed edificante (con l'aggiunta dei nomi di Lioy,

¹ Nel già citato convegno bolognese del 1938, gli autori stranieri per l'infanzia verranno pubblicamente stigmatizzati come nocivi, in quanto portatori di «abiti mentali» che potevano disorientare e minare le coscienze dei piccoli fascisti in erba, Boero e De Luca 2009, p. 173.

Bonomelli, De Marchi, A. Vecchi); compare per la prima volta la triade completa dei grandi classici italiani per la gioventù, ovvero De Amicis-Collodi-Vamba,¹ ma resta fuori, ancora una volta, il troppo anticonformista Salgari,² che farà perfino le spese della censura fascista.³

3. I programmi per la maturità classica e scientifica presentano, per la prima volta, oltre ad una sostanziale omogeneità (qualitativa e quantitativa) degli autori e delle opere indicati come argomento d'esame - omogeneità che di fatto va a minare alle fondamenta la superiorità culturale del liceo classico rispetto allo scientifico - un'interessante gerarchizzazione su tre livelli del canone letterario proposto solo tre anni prima da Gentile:⁴

A	<p>Autori dei quali lo studente è tenuto a conoscere diverse «opere o parti di opere [...] coi necessari riferimento all'opera intera, alle altre opere e alla vita dello scrittore, alla posizione di questo nel disegno generale della storia letteraria italiana e dell'evoluzione del gusto»; su tre di essi verterà l'esame orale: «fra i tre autori uno deve essere Dante: e degli altri due, uno è scelto dalla Commissione e il secondo è indicato dal candidato come oggetto di suo particolare studio».</p> <p>Gli autori elencati sono: Dante, Petrarca, Boccaccio, Ariosto, Machiavelli, Tasso, Galilei (s), Parini, Alfieri, Foscolo, Monti (c), Leopardi, Manzoni, Carducci, Pascoli.</p>
B	<p>Autori di cui «il candidato dovrà mostrare di conoscere saggi appropriati», uno dei quali «potrà essere da lui indicato come oggetto di particolare studio».</p> <p>Gli autori elencati sono: Dino Compagni, Boiardo, Poliziano, Pulci, Cellini, Castiglione, Tassoni, Galilei (c), Galvani (s), Beccaria (s), Goldoni, Mazzini, Gioberti, D'Azeglio, Giusti (s), De Sanctis, Fogazzaro, Verga.</p>
C	<p>Autori di cui «il candidato dovrà mostrare di conoscere saggi appropriati», ma che non possono essere indicati «come oggetto di particolare studio».</p> <p>Gli autori elencati sono: I poeti siciliani e toscani del secolo XIII, Fioretti di S. Francesco, Giovanni Villani, Franco Sacchetti, L.B. Alberti, Leonardo da Vinci (s), Lorenzo de' Medici (c), Savonarola (c), Buonarroto, Vasari, Bandello, Doni, Fiorenzuola,</p>

1 Per un'analisi dei quali si rimanda a Spinazzola 1997.

2 Sulle ragioni del successo popolare e della contemporanea sfortuna istituzionale di Emilio Salgari si veda in particolare, Faeti, 1992 e, per il periodo fascista, Scotto di Luzio 1996, pp. 156-157 e 219-236.

3 Pozzo 1983.

4 Sono indicati con (c) gli autori presenti esclusivamente nei programmi per la maturità classica, con (s) quelli presenti esclusivamente nei programmi per la maturità scientifica.

	A. Caro, Guicciardini, Boccacini (c), Chiabrera (c), Torricelli (s), Viviani (s), Magalotti (s), Sarpi, Redi, Vico, Baretti, P. Verri (s), Metastasio, G. Gozzi, Monti (s), Cuoco, Duprè (s) Giordani, Balbo, Pellico, Tommaseo (c), Berchet (c), Giusti (c), Nievo, Settembrini (c), Abba (c).
--	---

Gli autori presenti nel gruppo A andranno di fatto a costituire, con poche varianti, il nocciolo duro dell'insegnamento storico-letterario fino ai giorni nostri; il gruppo B, in cui spiccano gli esponenti dei due periodi di "gloria nazionale", ovvero Rinascimento e Risorgimento,¹ raggruppa nomi ritenuti meno essenziali nella costruzione della tradizione letteraria italiana (sorprendono in tal senso i declassamenti di Goldoni e Verga, che tanto spazio avevano avuto, soprattutto il primo, nei programmi gentiliani, e che probabilmente scontano contenuti e poetiche chiaramente poco assimilabili all'ideologia fascista), ma sui quali ci si può soffermare per un approfondimento particolare; il gruppo C, infine, in cui maggiore è la differenza tra gli autori indicati per il liceo classico (letterati e pensatori, soprattutto) quelli proposti per lo scientifico (scienziati, in particolare), contiene un'ampia lista di nomi ritenuti esplicitamente di secondo piano, tanto da essere esclusi da uno studio individuale più esaustivo. Si crea dunque, una prima partizione del canone fra *monumenti*, imprescindibili per il loro valore estetico e formativo (autori e testi indicati nel gruppo A), e *documenti* letterari (testi ed autori del gruppo C), importanti per restituire una visione più completa di un periodo storico-documentario e culturale (infatti, gli autori del gruppo C possono essere quasi tutti inseriti sotto le grandi etichette di Rinascimento, Seicento - nelle due accezioni complementari di secolo del Barocco e di secolo della Scienza, Illuminismo e Risorgimento) ma di valore letterario ridotto;² collocazione ambigua è quella del gruppo B, i cui componenti, di fatto, nel corso dei decenni (fatte salve le eccezioni di Goldoni e Verga, rientrati a pieno titolo tra gli autori imprescindibili) resteranno sempre in una posizione di secondo piano o tenderanno a scomparire dalle prescrizioni ministeriali, retrocedendo nel novero dei nomi da mandare semplicemente a memoria. Questa soluzione appare come un tentativo del ministro di mediare tra il canone ipertrofico del 1923 e una riduzione eccessivamente netta dei contenuti, che era forse necessaria ma che probabilmente sarebbe apparsa ai più come un rinnegamento troppo deciso dell'eredità gentiliana e dunque dell'intero assetto del sistema; è chiaro però che questa scelta riaprì la strada a quell'enciclopedismo mnemonico che era stato uno dei grandi nemici dell'idealismo umanistico di Gentile.

1 Sul canone risorgimentale si veda Bongiovanni 2001.

2 Mutuo i concetti, relativi alla formazione del canone, di *monumento* e *documento* da Segre 1998.

Ma il compito più arduo di Fedele fu la riforma dell'istruzione professionale (industriale, commerciale, agraria), operazione estremamente complessa e difficoltosa perché si trattava di dirimere questioni di giurisprudenza (la contraddizione tra legislazione scolastica, che imponeva l'obbligo di istruzione fino a 14 anni, e diritto del lavoro, che permetteva l'assunzione di manodopera minorile al compimento del dodicesimo anno di età);¹ di coordinare la presenza di istituti pubblici, gestiti in modo spesso poco efficace dagli enti locali, e privati; di gestire la transizione tra la situazione pre-riforma e il nuovo sistema (per cui era prevista una fase di assestamento); di mediare le pressioni del Ministero dell'Economia Nazionale (sotto la cui giurisdizione Gentile aveva posto l'istruzione professionale) e degli imprenditori, che miravano alla creazione di scuole fortemente professionalizzanti, sul modello americano, e temevano l'eccesso di formazione teorica; le ripercussioni delle modifiche al sistema sul bilancio dello Stato.² La negoziazione fu lunga e difficile, e nel luglio del 1928 le scuole ed istituti superiori dipendenti dal Ministero dell'Economia Nazionale furono avocati a quello dell'Istruzione.³ Fedele, che aveva in programma un profondo riassetto di tutto questo settore dell'istruzione, fu però sacrificato agli interessi dei gruppi di pressione economici che avevano osteggiato la sua riforma, e fu dunque costretto a rassegnare le dimissioni per lasciare l'incarico a Giuseppe Belluzzo, trasferito alla Minerva proprio dal Ministero dell'Economia Nazionale.

2.c. Il ministero Belluzzo e la Scuola secondaria di avviamento al lavoro

Il nuovo ministro, che aveva fino a pochi giorni prima osteggiato il lavoro di Fedele, dovette dunque occuparsi dell'armonizzazione dell'insegnamento professionale in un sistema pensato per mantenere separati i diversi canali post-elementari: il comunicato stampa del Ministero, in cui si prevedeva non solo l'introduzione di un testo statale nella scuola elementare, un maggiore controllo statale sugli atenei e il perfezionamento della fascistizzazione della scuola, ma anche l'uniformazione delle materie di base comuni nelle scuole medie (lasciando la specializzazione al triennio successivo) destò le preoccupazioni dei gentiliani che intuivano la possibilità di apertura a quella scuola media unica che essi avevano sempre apertamente osteggiato. Si mobilitò addirittura Gentile stesso⁴ e dovette intervenire Mussolini in persona a mitigare le

1 Risolto in realtà solo nel 1934, con la Legge del 26 aprile 1934, n. 653, art.5, che vietava l'impiego di bambini sotto i quattordici anni.

2 L'intera questione è analizzata nel dettaglio in Charnitzky 1996, pp. 229-249.

3 Regio Decreto 17 luglio 1928, n. 1314, emendato dalla Legge 20 dicembre 1928, n. 3230.

4 Con un articolo satirico sul «Corriere della Sera» del 12 ottobre 1928, dal titolo *Un ministro calunniato*, ora in Gentile 1989, pp. 337-340.

reazioni dell'ex ministro e a porre un freno all'impeto riformatore di Belluzzo, lasciandogli però mano libera nel campo della riorganizzazione amministrativa del Ministero, che vide ampliate le proprie competenze¹ ma anche una maggiore presenza di politici “puri” al posto dei “tecnici” nei posti chiave e nelle funzioni dirigenziali, in progressiva e rapida fascistizzazione.

Con la Legge 7 gennaio 1929, n. 8 fu avviata la fusione dei corsi integrativi di avviamento professionale e della scuola complementare nella Scuola secondaria di avviamento al lavoro, che garantiva l'adempimento dell'obbligo fino al quattordicesimo anno di età: essa preparava allo svolgimento di professioni semplici,² ma manteneva la possibilità, seppur remota visto lo scoglio del latino, di passare alla quarta classe dell'istituto tecnico inferiore o dell'istituto magistrale. Era divisa in un primo biennio comune «avente indirizzo generico, nel quale gli allievi ricevono quella integrazione di coltura elementare che è fondamento di ogni conoscenza tecnica nel campo dell'agricoltura, del commercio e dell'industria, e quei complementi di educazione che sono indispensabili alla loro condotta nella vita civile», e da un terzo anno «avente indirizzo specializzato, nel quale gli allievi ricevono una coltura complementare che ha stretta attinenza con il campo d'attività da loro prescelto (agricoltura, commercio o industria), e quel completamento di cognizioni indispensabili alla loro vita professionale»; lungo tutto il corso del triennio alle lezioni teoriche si accompagnano esercitazioni pratiche secondo «il principio moderno della fusione armonica dello studio con la pratica esecuzione».

Nonostante lo *status* ipoteticamente migliorato degli studenti di questi corsi, a loro è comunque riservata un'istruzione di secondo livello, che consenta «agli allievi stessi di apprezzare, con sufficiente approssimazione [sic!], il mondo in cui vivono». Ad essi dunque non possano essere riservati che lacerti e pillole di cultura: le letture devono sempre essere «facili», anche quando riguardano il «lavoro nelle sue varie manifestazioni», che è il perno cui si articola anche il programma di italiano, qui tornato ad essere prescrizione per lo svolgimento della didattica, anche grazie alla sua articolazione annuale, e non programma d'esame conclusivo. Infatti agli studenti sono proposti brani, «racconti e descrizioni (desunte anche da scelte riviste)» che affrontino il tema del lavoro e delle professioni in tutti e tre gli anni di corso, letture che si differenziano e si specializzano per i diversi indirizzi (agrario, commerciale, industriale, femminile) durante il terzo anno. La scelta di puntare l'attenzione su autori

1 Al punto che la necessità di nuovi spazi per tutti gli uffici costrinse a spostare la sede del dicastero da piazza della Minerva nella nuovissima sede di Trastevere, inaugurata ufficialmente il 28 ottobre 1928, sesto anniversario della Marcia su Roma.

2 «Una simile scuola, qual'è didatticamente ordinata, risponde ad una delle più imperiose esigenze della Nazione italiana, composta per tre quarti di gente dedita alla vita dei campi, delle officine e del commercio», Legge 7 gennaio 1929, n. 8, da cui sono tratte anche le successive citazioni, ove non indicato diversamente.

moderni e argomenti tecnico-professionali, dunque su testi non letterari, deve però convivere con le briciole della cultura gentiliano-umanistica: sono quindi presenti, seppure in forma estremamente parcellizzata e ridotta, i classici dell'epica greco-latina (poemi omerici ed Eneide, e perfino *Le opere e i giorni* per l'indirizzo agrario), i padri della letteratura italiana (Dante, Ariosto, Manzoni) e i patrioti risorgimentali (Pellico e D'Azeglio); non sono previste letture integrali, neppure quelle di «libri popolari di educazione morale, civile e religiosa» come *Fabiola* o *Quo vadis?*. L'istanza dell'indottrinamento morale e religioso fa prepotentemente irruzione all'interno delle aule (la legge che istituisce la Scuola secondaria di avviamento al lavoro è varata appena un mese prima della firma dei Patti Lateranensi), tanto che l'insegnamento religioso «convenientemente illustrat[o], anche come fattore morale, prendendo lo spunto dalle letture e dagli insegnamenti del corso» entra a pieno titolo nel programma di italiano, spazzando via d'un sol colpo, insieme all'introduzione dell'insegnamento di «coltura fascista», l'intero assetto laico e liberale della scuola gentiliana.

La Scuola secondaria di avviamento al lavoro, ribattezzata Scuola secondaria di avviamento professionale nel 1932,¹ divenne dunque il canale di scarico per tutti gli studenti non indirizzati al proseguimento degli studi universitari, ma era concepita anche corso preparatorio alle scuole industriali, che, nei progetti del Ministro, avrebbero dovuto subire una radicale ristrutturazione. Belluzzo però non portò a termine il proprio progetto: ormai stanco del proprio incarico, il 12 settembre del 1929 venne sostituito da Balbino Giuliano, a cui sarebbe spettata la realizzazione di quanto finora elaborato, a capo di quello che, con nuova dizione, venne chiamato Ministero dell'Educazione Nazionale.

3. La fascistizzazione della scuola e il Concordato

Gli anni a cavallo del 1930 segnano un punto di accelerazione e di svolta nel processo che, non attraverso una riforma organica e globale, ma per mezzo una serie di successivi provvedimenti legislativi e soprattutto amministrativi, mira a rendere il sistema scolastico ideologicamente omogeneo agli sviluppi del regime, e che viene chiamato comunemente *fascistizzazione* della scuola italiana.

Già nel 1925, anno chiave nell'evoluzione politico-ideologica del fascismo, vengono definiti gli obiettivi di politica scolastica. È infatti Mussolini stesso a dichiarare:

Il governo esige che la scuola si ispiri alle idealità del fascismo, esige che la scuola non sia non dico ostile, ma nemmeno estranea al fascismo, agnostica di fronte al fascismo;

1 Legge 22 aprile 1932, n. 490, art.1.

esige che la scuola in tutti i suoi gradi ed in tutti suoi insegnamenti educi la gioventù italiana a comprendere il fascismo, a rinnovarsi nel fascismo ed a vivere il clima storico creato dalla rivoluzione fascista.¹

Due anni dopo sarebbe stato il ministro Fedele, in un discorso alla Camera, ad affermare che la scuola avrebbe dovuto educare i giovani alla comprensione del nuovo clima storico affermatosi con la rivoluzione fascista; in realtà, Fedele si limitava ad assimilare il fascismo al nazionalismo e al rigetto dei principi della rivoluzione francese; per molti però, questo non era sufficiente: era necessaria una trasformazione in senso fascista dell'intero sistema.²

La fascistizzazione della scuola, il più potente strumento per la legittimazione ideologica del regime e la creazione del consenso popolare, avvenne secondo tre direttrici principali: la creazione di un sistema di controllo e disciplinamento degli insegnanti, che poteva sfruttare i principi autoritari e gerarchici già presenti nella riforma Gentile; l'inquadramento degli studenti di qualunque ordine e grado di scuola nelle organizzazioni giovanili del partito (Balilla, Gioventù del Littorio, GUF...); l'ideologizzazione e fascistizzazione dei programmi di insegnamento e il controllo dei libri di testo.³

In realtà, anche se con finalità differenti, tese a limitare l'uso di testi arraffazzonati e compilati talvolta dagli stessi insegnanti che li distribuivano nelle proprie classi, era stato lo stesso Gentile ad istituire commissioni esaminatrici della qualità dei libri, le quali avevano autorizzato solo una stretta minoranza dei volumi sottoposti ad esame;⁴ per snellire le procedure di analisi, il ministro Fedele istituì una apposita Commissione ministeriale, all'interno della quale assunsero sempre maggior peso gli esponenti del PNF:⁵ furono proprio

1 Benito Mussolini, discorso tenuto in occasione del primo congresso nazionale del sindacato degli insegnanti fascisti, 5 dicembre 1925, citato in Charnitzky 1996, pp.292-293.

2 Ostenc 1981, pp.143-145. Ostenc individua già a partire dal 1925 numerosi segnali di una progressiva, per quanto non ancora esplicita, fascistizzazione della scuola soprattutto nella direzione di un maggior controllo sull'operato e sulle convinzioni politiche degli insegnanti e di una vera e propria lotta del partito contro la cultura umanistico-idealista condotta attraverso l'alleggerimento dei programmi e delle procedure d'esame. Egli infatti divide la sua trattazione in due parti: *La fascistizzazione della scuola dal 1925 al 1929*, e *La scuola del regime*, che analizza le modifiche al sistema apportate dal Concordato e dai ministeri De Vecchi (fautore della «bonifica») e Bottai. Qui invece si preferisce spostare alla fine degli anni Venti l'inizio del vero e proprio processo di fascistizzazione, reso esplicito da provvedimenti quali l'adozione del testo unico nella scuola elementare e ampiamente propagandato grazie all'uso dei mezzi di comunicazione di massa.

3 Al fine della presente ricerca, non ci si soffermerà sui primi due punti, per l'approfondimento dei quali si rimanda in particolare a Charnitzky 1996 pp. 294-393 e all'ampia bibliografia ivi indicata.

4 «Gli editori erano tenuti a presentare i nuovi libri al provveditore della loro regione per l'approvazione, e questi, sentito il parere di una commissione istituita presso il provveditorato stesso, prendeva una decisione portandone a sua volta a conoscenza anche il ministero. Che tale processo non fosse una pura formalità è dimostrato dal fatto che su 2491 libri esaminati durante il ministero Gentile ne furono autorizzati solamente 338 (13,6%)», Charnitzky 1996, p.397.

5 Il presidente della Commissione era Alessandro Melchiori, uno dei vicesegretari del PNF, e al suo interno era presente un membro nominato dall'Opera Nazionale Balilla.

questi ultimi a rilevare che nessuno dei libri esaminati rispondeva «alle esigenze storiche, politiche, giuridiche ed economiche affermatesi dal 28 ottobre 1922 in poi».¹ Si giunse così al più noto degli interventi di fascistizzazione della scuola, ovvero l'adozione di un libro di testo unico per le scuole elementari a partire dall'anno scolastico 1930-1931:² si trattava di «un eccezionale *mass media*, che non solo rimase quasi inalterato per tutto il periodo fascista, ma che in qualche modo raggiunse tutti gli italiani che furono educati nelle elementari dal 1930 al 1945».³ Proprio per il ruolo centrale che avrebbe rivestito nel sistema della propaganda fascista, per la sua stesura furono mobilitate importanti personalità della scienza e della cultura (ad esempio la poetessa Ada Negri, che poi rinunciò, la scrittrice Grazia Deledda, lo scrittore e pittore Ardengo Soffici, lo storico Roberto Paribeni, il matematico Gaetano Scorza), mentre ad alti rappresentanti delle gerarchie fasciste come Bottai, Ciano e Balbo furono commissionate le parti relative alla cultura militare e all'ordinamento corporativo e a monsignor Zammarchi, uomo di punta della casa editrice cattolica La Scuola, i capitoli dedicati all'istruzione religiosa.⁴ L'adozione del libro di testo unico, che aveva anche lo scopo di alleggerire le spese scolastiche per le famiglie meno abbienti,⁵ incontrò però l'opposizione dei gruppi editoriali (riuniti nella FNFIE, Federazione Nazionale Fascista Industrie Editoriali) che temevano la propria rovina economica;⁶ solo l'intervento di Mussolini in persona permise di trovare un compromesso, sebbene non particolarmente soddisfacente per gli editori.⁷

Forse anche per questa ragione, oltre all'obiettivo difficoltà di stendere manuali di tutte le discipline per ogni indirizzo di scuola, si evitò di introdurre libri di Stato nella scuola superiore. Le adozioni erano comunque sottoposte al controllo di un'apposita commissione

1 Regio Decreto 18 marzo 1928, n. 780, art. 1. «Sulla congruità dei testi agli obiettivi della politica scolastica, e quindi anche alle esigenze di fascistizzazione, erano preposte a vigilare le commissioni. Si scatenò così una vera e propria gara di zelo tra gli editori, la cui produzione scolastica, prima ancora che dalla censura preventiva, fu fascistizzata dalla loro autocensura. Negli anni compresi tra la prima Commissione [istituita dal ministro Fedele] e l'istituzione del libro di Stato lo sforzo degli editori per adeguare i libri di testo alla nuova temperie politica fu perseguito con rigida disciplina, a differenza di quanto fu poi sostenuto dal ministero e dalla stampa per giustificare l'introduzione del testo unico», Galfrè 2005, p.83.

2 Galfrè 2005, pp. 91-107.

3 Ricuperati 1977, p. 17

4 I libri di testo della scuola elementare, ed in particolare il libro di testo unico, sono uno degli argomenti più studiati del complesso rapporto tra fascismo ed educazione. Per un utile profilo riassuntivo si rimanda ad Ascenzi e Sani 2009, pp. 11-52.

5 Tanto è vero che il PNF ne acquistò, con un forte sconto, un'ingente quantità da distribuire agli alunni provenienti da famiglie indigenti tramite le organizzazioni giovanili e i patronati scolastici. Charnitzki p. 405.

6 «Soltanto le scorte di libri scolastici, di cui fino al 1930 sarebbe stato possibile smerciare al massimo un terzo, causavano agli editori perdite finanziarie ammontanti a 32 milioni di lire. A ciò si aggiungevano la perdita dei diritti d'autore, lo sfruttamento insufficiente e l'immobilizzazione delle macchine tipografiche con il conseguente licenziamento di "parecchie centinaia di impiegati". Particolarmente minacciata era l'esistenza stessa delle medie imprese, specializzate nel settore dell'editoria scolastica», Charnitzky p. 402.

7 Sui rapporti tra fascismo, editoria e scuola, vd. Galfré 2005.

ministeriale, che fu progressivamente trasformata in un organo di censura preventiva,¹ e si intensificarono i richiami e le pressioni su presidi e docenti rispetto ai criteri di scelta dei libri di testo, istituendo in pratica un processo di revisione permanente e trasformando gli insegnanti stessi in «censori della propria libertà».²

Dal 1929, poi, come già accennato, venne introdotto l'insegnamento di «cultura fascista»³ e dal 1935 divenne materia d'insegnamento a tutti gli effetti quella «cultura militare» che, a partire dalla terza elementare e proseguendo fino all'Università,⁴ aveva lo scopo di contribuire alla formazione del carattere e dello spirito di un futuro cittadino-soldato.⁵ Si consideri inoltre che dal 1929, con la firma del Concordato, l'insegnamento della religione cattolica nella sua versione dottrinale, e non storico-filosofica (come era stata l'intenzione di Gentile), viene esteso a tutti gli ordini di scuola:⁶ si fa più evidente l'ingerenza nella politica scolastica (già visibile durante il ministero Fedele)⁷ della Chiesa, che «fece sentire la sua voce con tutti i mezzi a disposizione, formali e informali, diretti e indiretti».⁸ Furono infatti i programmi (e di conseguenza i libri di testo) delle materie più passibili di un'impostazione ideologica (storia, filosofia, geografia) ad essere interessate da una pesante e progressiva revisione,⁹ di cui si fece

1 «E' costituita una commissione centrale presieduta dal ministro, composta dai direttori generali dell'istruzione media classica e tecnica, dall'ispettore generale per le scuole secondarie di avviamento professionale e dagli ispettori centrali per l'istruzione media classica e tecnica per la preventiva revisione dei libri di testo da adottarsi nelle scuole ed istituti d'istruzione media classica, scientifica, magistrale e tecnica e nelle scuole e nei corsi di avviamento professionale, regi, pareggiati, parificati e privati», Regio Decreto 26 settembre 1935, n.1845, Art.7, esteso all'istruzione artistica con il Regio Decreto-Legge 2 dicembre 1935, n. 2081.

2 Galfré 2005, p. 109.

3 Nelle neonate scuole secondarie di avviamento professionale, poi esteso a tutti gli altri indirizzi. Cfr. *supra*. Charnitzky 1996, pp. 412-414.

4 Legge 31 dicembre 1934, n. 2152 emendata dal Decreto Legge 17 ottobre 1935, n. 1990.

5 Regio Decreto 23 settembre 1937, n. 1711, *Programmi per l'insegnamento della cultura militare nelle scuole medie e superiori*.

6 «L'Italia considera fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica. E perciò consente che l'insegnamento religioso ora impartito nelle scuole pubbliche elementari abbia un ulteriore sviluppo nelle scuole medie, secondo programmi da stabilirsi d'accordo tra la Santa Sede e lo Stato. Tale insegnamento sarà dato a mezzo di maestri e professori, sacerdoti e religiosi approvati dall'autorità ecclesiastica, e sussidiariamente a mezzo di maestri e professori laici, che siano a questo fine muniti di un certificato di idoneità da rilasciarsi dall'ordinario diocesano. La revoca del certificato da parte dell'ordinario priva senz'altro l'insegnante della capacità di insegnare. Pel detto insegnamento religioso nelle scuole pubbliche non saranno adottati che i libri di testo approvati dalla autorità ecclesiastica», Legge 27 maggio 1929, n. 810: *Esecuzione del Trattato, dei quattro allegati annessi, e del Concordato, sottoscritti in Roma, tra la Santa Sede e l'Italia, l'11 febbraio 1929*, art. 36.

7 Ostenc, 1981, pp. 132 e segg.. Per una panoramica generale dei rapporti tra chiesa e fascismo sul tema specifico dell'educazione, vd. Wolff 1980.

8 Galfré, 2005, pp. 84-85. Oltre all'enciclica papale *Rappresentanti in terra (Divini illius magistri)*, in cui si postulava che tutto il processo di insegnamento fosse sotto l'egida del cristianesimo, venne istituito un Segretariato per la scuola presso l'Associazione Cattolica e furono numerose le segnalazioni riguardanti il modo in cui il cristianesimo era trattato nei testi di storia, Galfré. 2005, pp.84-90.

9 Regio Decreto 5 novembre 1930, n. 1467; Regio Decreto 29 giugno 1933, n. 892; Regio Decreto 7 maggio 1936, n. 762.

carico, per primo, il ministro Balbino Giuliano.

3.a. Fascistizzare e controllare: il ministero Giuliano

Nel 1930, dunque, vennero sancite le *Modificazioni agli orari e programmi delle scuole medie*¹ nelle quali è possibile rintracciare una serie di interventi di ordine generale che ne costituiscono i tratti caratterizzanti.

- Lo spostamento in avanti dell'arco cronologico dei programmi: i corsi ginnasiali devono prevedere l'adozione di un'antologia in cui sia data «larga parte a prosatori ed a poeti del secolo XIX e contemporanei, e che contenga brani relativi alla presente vita italiana». Vengono inseriti tra gli autori da portare all'esame di maturità classica e scientifica il D'Annunzio delle *Laud*² e Alfredo Oriani.
- L'enfasi sulla conoscenza del «disegno generale della storia letteraria che il candidato avrà studiato in un testo, che indicherà»: la storia letteraria non costituisce più un pur necessario corollario utile alla comprensione delle opere, ma torna, come in epoca pre-gentiliana, ad una posizione di assoluta preminenza rispetto alla lettura diretta dei testi, tanto che è richiesta l'adozione di un manuale ad essa dedicato.
- La riduzione delle letture integrali in favore di un approccio antologico e manualistico: è raccomandata la «lettura e commento da un'antologia appropriata al primo triennio [o al primo grado] della scuola media», così come sono indicate chiaramente, per ciascun autore, le opere o le parti di esse che i maturandi devono conoscere (integralmente o in parte): è questa una netta frattura rispetto ai *Programmi* del 1923, che indicavano solo un canone di scrittori, lasciando amplissima autonomia ai docenti nella scelta dei testi.
- Il canone: viene radicalizzata la divisione, già effettuata da Fedele, tra *monumenti* della letteratura nazionale, di cui è necessaria una conoscenza più approfondita, e i *documenti*, per i quali è sufficiente al candidato saper «illustrare qualche saggio appropriato in una raccolta o manuale o altro libro che egli indicherà». Vengono inoltre sostituiti con autori graditi alla Chiesa (Bartoli e Segneri, ad esempio), altri che non potevano essere assimilati ai nuovi dettami ideologici (Guicciardini e Cuoco); allo stesso modo scompaiono, dalle indicazioni per i cicli inferiori, i riferimenti alla lettura di autori stranieri.

1 Regio Decreto 5 novembre 1930, n. 1467, da cui sono tratte tutte le successive citazioni, ove non indicato diversamente.

2 D'Annunzio era già presente nei programmi del 1923, ed era stato invece eliminato da Fedele nel 1925.

Se a questi elementi si aggiunge la sottolineatura posta sulla corretta interpretazione dei testi, ottenuta attraverso la «lettura all'improvviso ed esposizione di un breve passo di scrittore italiano, scelto in modo da mostrare come il candidato intenda un pensiero organicamente espresso» e la discussione del tema scritto, nel caso in cui «la Commissione ritenga utile che il candidato illustri qualche punto»,¹ è chiarissimo che l'intento perseguito è quello «di eliminare tutti quei passi e quegli autori antichi o recenti che, nelle mani di un insegnante non fascista, possono divenire causa di critica o di dubbio».² Il tentativo è quello di sorvegliare i contenuti e le modalità della loro interpretazione non solo attraverso una censura preventiva di autori ed opere, ma anche attraverso l'approccio storico, svincolato dalla lettura diretta, perché più facilmente asservibile allo sviluppo retorico caro al fascismo e più facilmente controllabile.

La preoccupazione del ministro per il margine di libertà individuale comunque inscindibile dalla lettura e interpretazione dei testi è evidente in una circolare ministeriale del 1931 in cui si analizzavano i risultati di un'indagine volta a verificare le letture effettuate nel corso dell'anno scolastico, anche in relazione alle modifiche apportate ai programmi.³ Si legge infatti nella circolare:

si è potuto dal complesso delle risposte desumere che per solito tale conoscenza [degli autori] fu adeguata e saggiamente guidata: e che non si è trascurato - e ciò ha speciale importanza in relazione alla prova scritta - di porre in luce il carattere di quegli scrittori di cui lo studio deve essere necessariamente più rapido e servire anche a delineare lo sviluppo della letteratura nazionale nei suoi nessi principali e nei suoi sviluppi più caratteristici.

Se per alcuni istituti si sarebbe desiderata maggior copia di letture, altrove si è riscontrata nelle indicazioni una sovrabbondanza che non può non riuscire preoccupante. Bisogna invero guardarsi dai procedimenti frettolosi che non permettono di orientarsi con sicurezza e di assimilare il pensiero dello scrittore; se la lettura domestica può e deve integrare quella fatta in classe, soltanto dalle dichiarazioni e dalla commossa parola del professore il giovane può ricavare i necessari avviamenti ad un proficuo lavoro personale.

Troviamo, in queste poche righe (oltre alla chiara gerarchizzazione degli autori a cui è fatto riferimento), il timore nei confronti della lettura individuale non «saggiamente guidata»

1 Per la prima volta, è chiaramente indicato che anche la prima prova scritta potrà vertere su uno degli autori indicati nel programma: «lettura e studio che, specialmente nei riguardi degli autori indicati sotto il n. 1, nel minimo prescritto, non potranno non riconoscersi necessari anche per la prova scritta».

2 Documento proveniente dalla casa editrice Le Monnier citato in Galfré 2005, p. 112.

3 Circolare Ministeriale 11 maggio 1931-IX, n.63 - *Lettura e svolgimento dei programmi di lettere italiane, di storia e di filosofia*, riportata in Ascenzi e Sani 2009, pp. 143-144.

dall'insegnante ligio all'ideologia fascista,¹ timore mascherato dalla ripulsa per i «procedimenti frettolosi» che le modifiche ai programmi in realtà favorivano grazie all'estensione dell'uso delle antologie; l'indicazione del Ministro aveva lo scopo di limitare le incursioni spontanee degli studenti e dei docenti in territori che avrebbero potuto instillare germi di resistenza alla passiva obbedienza richiesta da un regime che si faceva via via più totalitario.

Su un piano differente, Giuliano proseguì il processo di riforma dell'istruzione tecnica nella direzione immaginata dal suo predecessore Belluzzo:² da un lato fece seguire alla scuola di avviamento professionale una scuola tecnica biennale (divisa in indirizzi: agrario, tecnico e commerciale), un ramo della quale era specificamente dedicato all'educazione femminile;³ dall'altro riunì i diversi percorsi dell'istruzione tecnica in un corso inferiore quadriennale unico, seguito da altri quattro anni di corso superiore ad indirizzo agrario, industriale, commerciale, per geometri, e nautico, all'interno dei quali erano possibili ulteriori specializzazioni⁴ che davano la possibilità di proseguire gli studi a livello universitario negli Istituti Superiori di economia, commercio e agricoltura, equiparati a facoltà universitarie nel 1935:⁵ si tratta dell'ultimo intervento significativo di ristrutturazione del sistema scolastico prima della Carta della scuola di Bottai.

3.b. Il ministero Ercole e il controllo delle biblioteche scolastiche

Una seconda revisione dei *Programmi*⁶ fu attuata durante il ministero di Francesco Ercole, il cui dicastero si preoccupò soprattutto dell'assetto della scuola elementare, della quale vennero rivisti i programmi, introducendo, a scopo di propaganda, i nuovi media radiofonici e cinematografici.⁷ Per quanto riguarda la scuola media, gli interventi riguardarono soprattutto i contenuti di storia e filosofia, discipline in cui il peso dell'ideologia fascista diventò sempre più

1 Si ricorda che è di qualche mese successiva l'istituzione del giuramento di fedeltà «al Re, ai suoi Reali successori e al Regime Fascista» per i docenti universitari, Regio Decreto-legge 28 agosto 1931, n. 1227, Art.18.

2 «Le nuove esigenze del Paese imponevano la, preparazione di maestranze più agguerrite di periti più consapevoli della loro funzione tecnica», MEN 1941, p. 115.

3 Costituita da: Scuola di avviamento professionale femminile (della durata di 3 anni), Scuola professionale femminile (della durata di 3 anni), Scuola di magistero professionale per la donna (della durata di 2 anni), abilitante per l'insegnamento di lavori donneschi ed economia domestica. Tali scuole non dovevano limitarsi a «trasmettere la "necessaria cultura" e la conoscenza delle "arti femminili", ma, come dichiarò De Vecchi nel 1935 al Consiglio dei Ministri, aveva il compito di preparare le alunne al loro futuro ruolo di "vera donna di casa, madre di famiglia, conscia di tutti i suoi doveri, addestrata ad ogni cura domestica, dalla più umile a quella che ha un alto contenuto spirituale: l'allevamento e l'educazione della prole"», Charnitzky 1996, p.427.

4 Legge 15 giugno 1931, n. 889.

5 Ai sensi della Legge 13 giugno 1935, n. 1100.

6 Regio Decreto 29 giugno 1933, n. 892.

7 Sull'uso dei *mass media* a scopo di propaganda si veda l'ormai classico Cannistraro 1975; in particolare, su radio e cinema, pp. 225-322.

evidente,¹ mentre quelli di italiano subirono dei rimaneggiamenti modesti, ma anch'essi inscrivibili nella medesima temperie politico-culturale. Tra le letture obbligatorie apparvero autori esplicitamente fascisti (Italo Balbo, Mussolini) o adottati dalla propaganda culturale del governo (Oriani, Carlyle) e venne sottolineata la necessità di una conoscenza non superficiale dei classici greci e latini affrontati nei corsi inferiori, a segnare la continuità storica ed ideologica del regime con i fasti dell'antichità greco-romana.

È invece nelle disposizioni di carattere amministrativo che emerge la preoccupazione relativa a ciò che poteva sfuggire al controllo di insegnanti e presidi legati sempre più irregimentati e limitati nell'esercizio della propria professione:

È mio intendimento che dal patrimonio librario delle biblioteche per gli alunni² venga con tutta sollecitudine eliminata ogni pubblicazione che eventualmente non sia in compiuta armonia con le esigenze spirituali della odierna vita nazionale, e possa in qualche modo ai giovani offrire idee confuse o suggestioni malsane per quanto riguarda la loro educazione fascista. Dispongo pertanto che negli Istituti - regi, pareggiati e parificati - di istruzione media, classica, scientifica e magistrale, nei Convitti nazionali e negli Istituti femminili di educazione si proceda, sotto la personale responsabilità del Capo dell'Istituto, ad una revisione minuziosa dei libri che costituiscono la biblioteca per gli alunni. Da questa dovranno essere escluse quelle opere nelle quali i personaggi e gli avvenimenti della Rivoluzione fascista, i principi a cui questa si ispirò e che attuò nella legislazione, i nuovi istituti a cui dette vita, i problemi che risolse, siano rappresentati con riserve più o meno aperte o sotto la luce di vedute politiche che il Fascismo ha condannato o superato. Si porrà altresì ogni cura nell'assicurarsi che i volumi e in genere le pubblicazioni destinate a lettura degli alunni o per integrazione dei loro studi scolastici o per loro onesto diletto corrispondano in pieno a quelle esigenze morali, nel cui rispetto il Fascismo pone uno dei cardini dell'educazione giovanile.³

La lettura libera, dunque, lungi dall'essere considerata un prezioso strumento formativo per le giovani generazioni, non può non costituire un serio pericolo per un regime totalitario, che la scoraggia, ribadendo la primazia della parola pubblica di un corpo docente alla cui libertà d'insegnamento vengono posti vincoli sempre più stretti,⁴ e la imbriglia in percorsi obbligati, sottoponendo ad un processo di censura selettiva il materiale offerto agli studenti, non solo nei

1 Charnitzky 1996, pp. 408-412, dove si propone anche un confronto tra l'uso politico di queste discipline nella Germania nazista e nell'Italia fascista.

2 Sulla diffusione e il funzionamento istituzionale delle biblioteche scolastiche in epoca fascista, MEN 1941, pp. 766-772.

3 Circolare Ministeriale 5 aprile 1934-XII, n. 19, *Revisione delle pubblicazioni accolte nelle biblioteche degli alunni*, riportata in Ascenzi e Sani 2009, pp. 159-160.

4 Si veda quanto detto prima a proposito della Circolare Ministeriale 11 maggio 1931-IX, n. 63.

libri di testo, ma anche nei romanzi e nelle raccolte di novelle presenti all'interno delle biblioteche scolastiche.¹

3.c. De Vecchi e la «bonifica fascista»

All'inizio del 1935, Mussolini sostituì cinque ministri, tra cui Ercole: il suo posto venne preso da uno dei quadrumviri della marcia su Roma, Cesare Maria De Vecchi. Il nuovo ministro non aveva alcuna competenza in ambito scolastico, ma sarebbe stato in grado di estendere alle aule il clima imperiale e militaresco che si stava instaurando in preparazione della campagna d'Etiopia, e di attuare la «bonifica fascista» della scuola.² Sotto De Vecchi infatti «raggiunsero il loro apice l'accentramento delle competenze decisionali e la concentrazione del potere nelle mani del ministro»:³ egli si arrogò ogni potere decisionale in merito a distribuzione dei posti, trasferimenti, promozioni e provvedimenti disciplinari degli insegnanti, introdusse nelle scuole il militarismo e il caporalismo a lui cari e fissò gli insegnamenti obbligatori e complementari per tutti i corsi di Laurea,⁴ estendendo così ai gradi più alti dell'istruzione la propaganda di regime. Il trasferimento del ministro a Rodi con la carica di governatore del Dodecaneso e la sua sostituzione con Giuseppe Bottai, avvenuto l'anno successivo, fu accolto con sollievo da molti esponenti del mondo scolastico e accademico.

In poco più di un anno, comunque, De Vecchi riuscì a redigere nuovi programmi⁵ per tutti gli indirizzi di scuole medie «che introducono la cultura militare nelle scuole medie e superiori. La presenza della nuova disciplina provoca considerevoli riduzioni nell'orario delle altre materie»⁶ ma senza che ne soffra la preponderanza di quelle umanistiche. La prima novità dei programmi De Vecchi è che essi non son più programmi d'esame, bensì «delle materie d'insegnamento perché d'ora innanzi, è bene notarlo, i programmi *di esame* saranno integrati su la fine del secondo trimestre e conterranno ancora delle nuove riduzioni, sì da permettere al candidato un minore sforzo mentale rispetto agli anni di ciascun corso che precedono

1 Ci si può domandare quanto questo tipo di interventi, unito ai vincoli economici e burocratici, abbia avuto un impatto profondo e duraturo sullo stato delle biblioteche scolastiche. Sulla gestione delle biblioteche pubbliche, scolastiche e non, durante il regime fascista, vd. Barone e Petrucci, 1976, pp. 77-108.

2 Bertoni Jovine 1958, pp. 351-354 e Ostenc 1981, pp. 214-227.

3 Charnitzky 1996, p. 438.

4 Regio Decreto 28 novembre 1935, n. 2044.

5 «Non erano passati che tre anni dall'aggiornamento precedente, e l'applicazione esatta di tali norme non era apparsa ancora, dentro e fuori la scuola, agevole a tutti. Nonostante i ritocchi apportati, i programmi - si diceva - anche a cagione degli accresciuti insegnamenti e delle nuove occupazioni dei giovani, erano troppo densi e farrinosi e praticamente inattuabili», (MEN 1941, p. 242). I nuovi programmi vengono emanati con il Regio Decreto 7 maggio 1936, n. 762, dal quale sono tratte tutte le successive citazioni, ove non diversamente indicato.

6 Ostenc 1981, p. 220.

l'ultimo».¹ Dopo una serie di *Avvertenze generali per l'insegnamento*, fra le quali è notevole di attenzione la prima, che richiama ad una concezione unitaria del sapere (anche se unitaria in quanto fascista) e ad un approccio che potremmo definire interdisciplinare,² i nuovi *Programmi* suddividono i contenuti e gli argomenti per anno di corso, vincolando i docenti ad una trattazione rigorosamente storico-cronologica, e relegando così, attraverso il doppio controllo della programmazione annuale e degli esami di Stato, la lettura dei classici ad un ruolo subalterno.

Anche in questo caso, è possibile individuare gli elementi che, pur in continuità con i precedenti, caratterizzano i programmi riformati:

- Il rafforzamento del ruolo preminente della storia letteraria (a cui si aggiungono cenni di storia della musica) nel ciclo superiore, che «deve accompagnare costantemente lo studio degli scrittori, in modo che, mentre è avviata da essi, reciprocamente se ne avvalorino e renda più piena la conoscenza» e la cui scansione è ordinata classe per classe secondo una suddivisione rimasta invariata fino a tempi molto recenti:

Terzultimo anno:

Dal Medio Evo a tutto il Quattrocento.

Penultimo anno:

Il Cinquecento, il Seicento, il Settecento.

Ultimo anno:

L'Ottocento e il Novecento.

- Una ulteriore, drastica, riduzione del canone, impostato sull'esaltazione dell'italianità e della tradizione nazionale, con l'eliminazione degli autori stranieri: vengono individuati non più di tre autori obbligatori per ciascun anno dei corsi superiori dei licei e dell'istituto magistrale, autori che di fatto costituiscono il canone ancora oggi non negoziabile della nostra letteratura (Dante, Petrarca, Boccaccio, Ariosto, Machiavelli, Foscolo, Leopardi, Manzoni). Ad essi si aggiungono saggi da altri due/quattro autori, da una lista che corrisponde quasi totalmente a quella proposta nel 1930 dal ministro Giuliano. Non vengono indicati titoli di opere obbligatorie né la quantità o la lunghezza dei brani, che deve essere «adeguata alla preparazione e alle possibilità degli

1 MEN 1941, p. 242.

2 «In ogni ordine di scuole e per qualunque disciplina gli insegnanti mirino sempre al conseguimento della necessaria unità d'insegnamento. Non debbono esistere a scuola «compartimenti stagni»: nessuna materia fa parte per sé stessa. Il collegamento fra le varie discipline e fra le varie parti di uno stesso programma deve condurre al raggiungimento di quello che è lo scopo dell'insegnamento: l'acquisto da parte dei giovani di una cultura unitaria e viva, della cultura fascista».

alunni».

- Il tentativo di restituire almeno una parvenza di centralità alla lettura diretta degli autori, compressa tra la feroce antologizzazione prevista nei corsi inferiori¹ e la storia letteraria: sono infatti numerosi i richiami alla conoscenza dell'opera completa da cui vengono espunti «[parti] *scelte, passi, saggi, estratti*», così come alla lettura ad alta voce e alla recitazione a memoria di testi sia in poesia che in prosa.
- Il rimodellamento dei programmi di tutti gli indirizzi di studio su quelli del ginnasio-liceo classico: se nel 1923 era dichiarata esplicitamente la supremazia gerarchica e formativa di questo tipo di scuola, ora ciò non accade più, ma, di fatto, i contenuti di tutti i corsi di studio sono spesso accompagnati dalla dicitura «come nel corso inferiore del Ginnasio» o «come nella I, II e III classe del Liceo classico». Se tale sostanziale omogeneità era già assodata per il Liceo scientifico fin dal ministero Fedele, ora essa è estesa anche ai programmi dell'Istituto magistrale, che, a causa dell'eliminazione degli autori stranieri, perdono il carattere “cosmopolita” conferito loro da Gentile,² e quelli degli Istituti tecnici (in particolare dell'indirizzo nautico), che si riducono a veri e propri “bigini” dei programmi delle scuole a carattere umanistico.
- La funzione della lettura letteraria: se non è necessario, per il legislatore, ribadire il ruolo delle lettere italiane nei percorsi liceali, tanto resta influente l'ideologia letteraria di Gentile, lo diventa giustificare il ruolo all'interno delle scuole tecniche nel momento in cui, come abbiamo visto, il programma dei corsi superiori viene a ricalcare,

1 «Con l'indicazione di *passi scelti, ecc.*, non si intende già che lo studio di queste o di altre opere indicate in altre parti dei programmi debba assumere aspetto *antologico*. È l'insegnante che deve provvedere alla scelta e al collegamento organico nell'opera intera». «La forma antologica era resa indispensabile non solo dalle esigenze didattiche, volte a fornire il senso dell'evoluzione storica, ma anche dell'accresciuto spazio conquistato dai contemporanei, per i quali erano ancora validi i diritti d'autore, rigidamente regolati anche per quanto riguardava l'uso scolastico», Galfrè 2005, p. 141.

2 L'esclusione dei capolavori della letteratura mondiale venne notata (e tentata di giustificare) anche negli anni immediatamente successivi: «È da notare anzitutto che, mentre il programma di lettere italiana per il corso inferiore dell'istituto magistrale (e in parte anche per il ginnasio superiore) nelle redazioni gentile, Fedele, Giuliano, Ercole abbracciò opere straniere di fama universale, prescrivendone [...] "letture scelte in modo da mostrare i più vari atteggiamenti dello spirito umano, poiché il futuro insegnante deve aver l'animo aperto a tutti gli aspetti del reale ed attestare agilità e versatilità di mente", i programmi De Vecchi del 1936 parvero, invece, ispirarsi a una vera e deliberata eliminazione degli scrittori stranieri. In realtà la novità introdotta da Gentile e conservata dai suoi successori fino al 1936 poggiava su logici criteri di di una larga informazione culturale, necessaria soprattutto a chi, lasciata la scuola media senza proseguire altri studi, si dedicava all'insegnamento elementare ed entrava quindi nell'arringo della vita reale con un corredo di cognizioni quale si addice ad un educatore rispettabilmente colto. L'ostracismo successivo, invece, non voleva essere affatto negazione del valore di opere meritatamente mondiali, tendeva probabilmente a consolare nel futuro maestro le basi di una cultura eminentemente nazionale e soprattutto destinata alla educazione del fanciullo, escludendone ogni ulteriore erudizione, che poteva bensì ornare l'intelletto dell'insegnante, ma che doveva presupporre in lui non solo adeguata preparazione, ma altresì iniziativa e fatica personale», MEN 1941, pp. 243-244.

in piccolo, quello dei licei. Innanzitutto, in queste scuole è necessario adeguare lo svolgimento della materia «anche alle attitudini della scolaresca», e scegliere letture «adatte non solo alla cultura speciale dell'alunno ma anche alla educazione del carattere e del gusto»; le grandi opere della letteratura italiana infatti non solo sviluppano «il sentimento e l'intelletto» e fanno rivivere «la vita spirituale della nazione», ma rispondono al fine «educativo e formativo» di fondare «una cultura organica e concreta» anche in coloro che frequentano scuole con fini eminentemente pratici. Inoltre, per la prima volta, troviamo l'indicazione dell'«opportunità di aggiungere, nelle classi in cui si studiano autori dei primi secoli, letture di scrittori moderni e contemporanei»: si riconosce infatti che tali letture sono necessarie per sviluppare la capacità di scrivere correttamente (anche se tale connessione è data per scontata, senza spiegarla né fornire indicazioni su come legare lettura ed esercizio della scrittura) e che «il maggior beneficio dell'insegnamento letterario consiste nella capacità di pensare e di esprimersi acquistata dagli alunni».

La revisione De Vecchi, dunque, è dettata da esigenze concrete di ricondurre l'attività didattica a schemi e scansioni il più possibile uniformi e controllabili: «il Ministero comanda, i professori obbediscono. I loro margini di scelta sono esigui e ben definiti»;¹ l'autonomia dei docenti è ridotta anche dalla parallela intensificazione del controllo sui prodotti editoriali dedicati alla scuola, che, data l'impostazione dei nuovi programmi, diventano sempre più essenziali per il lavoro in classe.² Il lavoro del ministro riflette dunque un disegno politico e culturale preciso: l'esigenza di rinnovare l'insegnamento in nome di quella modernità a cui l'attualismo fascista era programmaticamente aperto e, contemporaneamente, di irregimentare la gestione ordinaria della vita scolastica in modelli standardizzati e facilmente verificabili e applicabili. Anche per questo motivo, pur essendo un chiaro specchio dell'epoca in cui furono compilati, i programmi del 1936 «hanno lasciato una traccia profonda soprattutto sulla scuola secondaria superiore»,³ soprattutto grazie ai manuali di storia, filosofia e letteratura che, una volta superficialmente defascistizzati e rientrati nell'uso quotidiano dopo la guerra, hanno contribuito «a favorire la lunga durata dei modelli culturali sanciti da De Vecchi».⁴

L'integrazione ai programmi per la sessione d'esame estiva del 1937,⁵ firmata dal suo

1 Favini 2011, pp. 42-43.

2 Galfrè 2005, pp. 133-148.

3 Favini 2011, p. 37.

4 Galfrè 2005, p. 139.

5 Regio Decreto 10 giugno 1937, n. 876, da cui sono riportate le citazioni successive, ove non diversamente indicato.

successore Bottai, riprende in parte le *Avvertenze* dei programmi Fedele sulla conduzione generale dell'esame ed indica i contenuti specifici dei programmi annuali su cui esso verterà, senza introdurre variazioni evidenti, tranne due elementi degli di nota:

- L'inserimento, negli esami dei corsi inferiori, di opere chiaramente fasciste come l'*Antologia* di Italo Balbo e *La guerra d'Etiopia* del generale Badoglio, o, in alternativa ad esse, le letture da «raccolte di testamenti, lettere, diari, ecc. di combattenti della grande guerra e della guerra per la conquista dell'Impero». Tale indicazione, valida per gli esami di ammissione alla IV ginnasiale e alla I liceo scientifico, introduce per la prima volta, pur sulla scorta di motivazioni politico-ideologiche e di chiara propaganda militare, la lettura di testi non letterari in scuole dalla chiara impronta umanistica, a cui erano sempre state riservate solo le opere più alte dello spirito umano
- L'utilizzo del termine *interpretazione* (e non più *conoscenza* o *commento*) associato alla lettura delle opere indicate dai programmi.

Sono forse queste due spie della consapevolezza, da parte del nuovo ministro, della necessità di riformare dalle fondamenta il sistema ereditato da Gentile (e ormai quasi irriconoscibile) per adeguarlo alle mutate esigenze politiche del regime, ma anche ad una diversa concezione culturale della scuola e dei suoi compiti, sulla quale Bottai fonderà l'intero operato del suo ministero.

3.d. Le leggi razziali

Gli effetti della crescente politicizzazione della vita scolastica furono particolarmente evidenti con la promulgazione delle famigerate Leggi razziali del 1938:¹ se precedentemente i rapporti tra Stato italiano e comunità ebraica erano improntati ad una comprensiva cordialità,² tanto che nel 1931 il rabbino capo di Roma ottenne da Mussolini la possibilità di utilizzare nelle scuole elementari israelitiche una versione emendata del Libro di Testo Unico, dalla quale fossero espunti i riferimenti alla dottrina cattolica, la via della politica razzista e antisemita,

1 La questione delle leggi razziali in Italia e dell'antisemitismo italiano è stata ed è, ovviamente, oggetto di numerosi studi specifici; per una panoramica generale si rimanda agli ormai classici De Felice 1988, Sarfatti, 2000 e Collotti 2003. In particolare, sul rapporto tra leggi razziali e scuola, si vedano *Le leggi antiebraiche del 1938, le società scientifiche e la scuola in Italia. Atti del Convegno, Roma 26-27 novembre 2008*, Roma, Accademia nazionale delle scienze detta dei XL, 2009. Si veda anche il volume monografico dedicato ai sessant'anni delle leggi razziali dedicato dagli Annali della Pubblica Istruzione, 1998.

2 In generale, il regime riuscì a mantenere rapporti discreti con le minoranze religiose, le quali, nonostante il Concordato, avevano diritto alla libertà di culto «purché conforme all'ordine pubblico e al buon costume», il pieno godimento dei diritti civili e politici e l'accesso alle cariche civili e militari (Regio Decreto 24 giugno 1929, n. 1159); inoltre, le comunità religiose potevano organizzarsi in enti pubblici e, come tali, aprire templi e scuole (Regio Decreto 28 febbraio 1930, n. 289).

imboccata dall'Italia sulle orme dell'alleato tedesco, non poté non avere ripercussioni anche sulla scuola. Infatti, pochi mesi dopo la pubblicazione del *Manifesto degli scienziati razzisti*,¹ il nuovo ministro Bottai si premurò di adeguare anche la legislazione scolastica alle recenti direttive del regime,² prima con un decreto che espelleva dalle scuole di ogni ordine e grado insegnanti, presidi e alunni «di razza ebraica»,³ poi con una Circolare Ministeriale che vietava alle scuole l'adozione dei libri di testo scritti da autori ebrei e di quelli «che siano frutto della collaborazione di più autori, uno dei quali sia di razza ebraica; nonché [delle] opere che siano commentate o rivedute da persone di razza ebraica»;⁴ questo portò al ritiro dal commercio e dalle biblioteche i testi incriminati, così come a censure, sostituzioni e aggiunte ai libri di testo scolastici in uso.⁵ Come è noto, la persecuzione razziale nelle scuole ebbe seguito con l'istituzione di elementari separate,⁶ e con l'emanazione di un testo unico riassuntivo di tutte le disposizioni legislative emanate fino a quel momento.⁷

4. Bottai e la *Carta della Scuola*.

Al momento della sua nomina al Ministero dell'Educazione Nazionale, Giuseppe Bottai non aveva specifiche competenze in ambito scolastico, ma era spinto ad occuparsi di scuola a causa del suo interesse per la formazione dei quadri dirigenti del PNF, formazione che non poteva essere appannaggio solo delle organizzazioni giovanili del partito, ma doveva trovare nell'istruzione scolastica uno dei suoi pilastri. Egli, infatti «si sforzava di creare una cultura fascista autentica; il suo obiettivo era una sorta di nuovo umanesimo di regime, conciliante nei confronti di posizioni più aperte e meno conformiste».⁸

Inoltre, da alcuni anni era in corso un fervente dibattito (condotto sulle pagine della rivista di Bottai «Critica Fascista»),⁹ che intendeva rivedere i presupposti dell'educazione, liberandoli dalla morsa della filosofia idealistica gentiliana. Si trattava di elaborare un modello scolastico

1 «Il Giornale d'Italia», 14 luglio 1938.

2 Poi sintetizzate nelle *Dichiarazioni sulla razza* del Gran Consiglio del Fascismo, 6 ottobre 1938.

3 Regio Decreto Legge 5 settembre 1938 - XVI, n. 1390.

4 C.M. 30 settembre 1938-XVI, n.33 - *Divieto di adozione nelle Scuole di libri di testo di autori di razza ebraica*. Nel lungo elenco degli autori proibiti figurano nomi come quelli di Arnaldo Momigliano e Arturo Loria. Sulle conseguenze di tali provvedimenti sull'editoria scolastica si veda Galfrè, 2005, 148-159,

5 Per alcuni esempi si veda Sarfatti, *Razzismo e antisemitismo nei libri scolastici dopo il 1938: esempi di censure, sostituzioni e aggiunte*, http://www.cdec.it/home2_2.asp?idtesto=185&idtesto1=888&son=1&figlio=878&level=2.

6 Regio Decreto Legge 23 settembre 1938 - XVI, n. 1630 .

7 Regio Decreto Legge 15 novembre 1938 - XVII, n. 1779.

8 Ostenc 1981, p. 229.

9 Gentili, 1979, pp. 49-53; De Grand 1978, pp. 184-189. Per il dibattito pedagogico, si rimanda alla ricca bibliografia indicata in Charnitzky 1996, p. 442.

che non si limitasse a trasmettere conoscenze, ma provvedesse ad un'educazione fascista *tout court* degli allievi e si giovasse anche dell'evoluzione della scienza pedagogica, con particolare attenzione a quelle correnti di pensiero che sostenevano l'esigenza di una scuola come esperienza attiva e non solo apprendimento passivo di contenuti imposti dall'alto (ad esempio quelle di John Dewey, Adolphe Ferrière e Georg Kerschensteiner - è significativa la mancata adozione, nelle scuole materne ed elementari, del metodo montessoriano, elaborato proprio in Italia).¹ In particolare, si poneva in discussione la supremazia delle scuole umanistiche di cultura (liceo classico in testa) e veniva evidenziata la necessità di una formazione tecnica e professionale adeguata alle impellenti esigenze della nuova società industriale di massa.

Bottai era consapevole che, nel giro di poco più di quindici anni, la politica dei ritocchi e l'aumento della popolazione scolastica (soprattutto nei licei) avevano di fatto svuotato di senso una riforma nata con lo scopo dichiarato di tenere nettamente separati i percorsi scolastici e di limitare l'accesso all'istruzione media e superiore.² Egli riteneva che la scolarizzazione di massa fosse un prodotto inevitabile della modernizzazione, e non andasse combattuta arroccandosi nella difesa dei privilegi elitari dell'istruzione classico-umanistica, bensì indirizzata per valorizzare le attitudini individuali necessarie allo sviluppo della società.³ La scuola sarebbe diventata così «fondamento primo di solidarietà di tutte le forze sociali, dalla famiglia alla Corporazione, al Partito» e avrebbe formato «la coscienza umana e politica delle nuove generazioni» grazie a un'azione educativa globale, in cui fossero comprese istruzione e formazione culturale su una base di studi classici (quello che Bottai stesso chiamava *umanesimo moderno*⁴), lavoro ed esercizio fisico-militare per tutta la durata degli studi:⁵ sarebbe diventato dunque esplicito quel ruolo della scuola come *apparato ideologico*, presente implicitamente già dal 1925, che ad essa affidava

oltre al compito di trasmettere la cultura ed i valori generali della classe dominante, quello, giudicato più importante nella strategia del regime, di assicurare la completa adesione dei giovani al partito fascista ed alla sua politica, vincendo, se necessario, le

1 Sui complessi rapporti tra Maria Montessori e il fascismo si vedano Marazzi 2000, e Tornar 2005.

2 «La riforma del '23 fu sottoposta al tormento dei ritocchi. [...] Di legge in legge, inevitabilmente, le ragioni ispiratrici di quella riforma di smarrivano un poco: e la Scuola procedeva senza nessuna visione d'insieme dei suoi fini e compiti», Bottai 1939, pp. XII-XIII.

3 «Con il fascismo si è affermato in modo integrale e concreto il problema dell'educazione del popolo, e la cultura, nella quale ristagnano gli attuali ordinamenti della Scuola. L'ingresso delle masse nella scuola, l'avvento di fatto di una scuola popolare impone, assolutamente, la revisione non solo degli ordinamenti, dei programmi, ma altresì degli ideali stessi della cultura e della Scuola, perché questa grande conquista sociale, la popolarità della Scuola, che oggi grava sul capo della Scuola borghese come una crisi, diventi espressione illuminata di una nuova epoca della storia», Bottai 1939, p. 6.

4 Bottai 1939, pp. 6-9, *passim*.

5 *Carta della Scuola*, Dichiarazioni I-III.

spinte in senso contrario che essi potevano ricevere dalle loro famiglie o da altri ambienti rimasti ostili.¹

Il progetto generale di riforma, presentato nell'inverno del 1939 nella *Carta della Scuola*,² interessava dunque l'intero sistema scolastico e prevedeva, dopo i cinque anni di istruzione elementare (gli ultimi due dei quali diventati “scuola del lavoro”) tre possibilità di scelta:

1. La scuola artigiana, con cinque diversi indirizzi, intesa come proseguimento dell'istruzione elementare e concepita soprattutto per le aree rurali e i piccoli centri, che doveva educare «alle tradizioni di lavoro della famiglia italiana, di cui costituisce un più ampio cerchio»,³ senza alcuna pretesa culturale né ambizione di modificare la condizione sociale dei suoi frequentanti;
2. La scuola professionale, destinata ai ragazzi dei centri cittadini che volessero «adire i piccoli uffici o le grandi aziende tecnico-industriali, navali e agrarie»,⁴ e che dovevano dunque essere opportunamente attrezzate con officine e laboratori adatti all'uopo;
3. La scuola media “unica” o “unificata”, che riuniva i corsi inferiori del ginnasio e degli istituti tecnici, a cui si accedeva tramite un selettivo esame di ammissione, nella quale era mantenuto il latino come materia di base e «fattore di formazione morale e mentale»⁵ e che, sola, consentiva l'accesso ai differenti indirizzi dell'istruzione superiore.⁶

Venivano dunque mantenuti separati i percorsi di istruzione per coloro che avrebbero proseguito gli studi e per coloro che erano avviati alle professioni pratiche;⁷ ogni scuola

1 Gentili 1979, p. 36. A questo testo si rimanda per un'analisi generale della riforma secondo la *Carta della Scuola*.

2 «La *Carta della Scuola* è un documento politico-programmatico articolato in 29 sintetiche *dichiarazioni* che esprimono, in due momenti separabili, i principi, i fini ed i metodi dell'educazione nella concezione fascista e le indicazioni sulla nuova struttura da dare, in tempi più o meno lunghi, alla scuola italiana, dalla materna all'università», Gentili, 1979, p.65. La *Carta* è preceduta da una *Relazione al Duce e ai Camerati del Gran Consiglio sulla Carta della Scuola*, 19 gennaio 1939, e un *Relazione al Duce sulla Carta della Scuola*, 8 febbraio 1939, entrambe in Bottai 1939 pp. 1-60 e 61-72.

3 *Carta della Scuola*, Dichiarazione X.

4 Bottai 1939, p. 30.

5 *Carta della Scuola*, Dichiarazione XI.

6 «La molteplicità delle scuole inferiori, finora esistenti, non trova giustificazione alcuna nel concetto di scuola media, che debba mirare alla formazione degli alunni. Altro è il caso di una scuola inferiore, che voglia preparare operai e maestranze, da una parte, e, dall'altra, una scuola che voglia preparare alunni. Ma nella scuola che vuole preparare alunni ogni distinzione in settori diversi non può essere suggerita altro che da un malinteso concetto della cultura e della formazione», Bottai 1939, p. 36.

7 La scelta di Bottai di mantenere divisi i percorsi post-elementari rispecchia da un lato la volontà di trovare una mediazione tra coloro che erano completamente favorevoli ad una scuola media unica per tutti (come Luigi Volpicelli e Nazzareno Padellaro) e i conservatori e i gentiliani che non volevano rinunciare al primato della scuola classica. «Lo stesso Bottai sembrava diviso tra due opinioni. In realtà non voleva modificare la formula di Gentile per il ginnasio-liceo. Voleva semplicemente distogliere gli studenti da questa scuola e accrescere il prestigio dell'istruzione tecnica e scientifica. [...] Un segno del dilemma di Bottai fu la sua preferenza per la sola

superiore (liceo classico, scientifico, artistico, istituto magistrale, istituto tecnico) aveva finalità ben identificate,¹ e, in tutte, la pratica del lavoro doveva essere affiancata allo studio teorico; era abolito l'esame di maturità, sostituito da esami supplementari per l'accesso alle facoltà universitarie.²

La *Carta*, presentata al paese attraverso una capillare campagna propagandistica che utilizzava stampa e radio, fu accolta con favore dagli ambienti cattolici³ e perfino dallo stesso Gentile, che non vedeva nei nuovi provvedimenti una rottura con la sua riforma, ma, piuttosto, una continuazione. A causa dello scoppio del secondo conflitto mondiale e della conseguente entrata in guerra dell'Italia nel giugno del 1940, solo la parte relativa alla scuola media unificata poté trovare reale applicazione.

La nuova scuola media, attivata a partire dall'anno scolastico 1940-41,⁴ ha una fisionomia decisamente nuova rispetto ai precedenti corsi inferiori di licei e istituti tecnici: non è concepita come la fase iniziale di un percorso di studi già determinato, con una sua propria specificità anche nei contenuti e nelle attività didattiche proposte, bensì

con i primi fondamenti della cultura umanistica e con la pratica del lavoro, [essa] saggia le attitudini degli alunni, ne educa la capacità, e in collaborazione con le famiglie, li orienta nella scelta degli studi e li prepara a proseguirli.⁵

Compare qui, per la prima volta, la definizione della scuola media come scuola orientativa, che ha come obiettivo non solo la preparazione culturale, ma la formazione *tout court*, intellettuale, morale e sociale, degli alunni. Per questo motivo, anche il sistema di valutazione trimestrale e degli esami di ammissione prevede importanti novità, che avranno un lungo seguito nella storia della scuola media italiana: per la prima volta promozioni e bocciature non dipendono solo dall'acquisizione di nozioni e contenuti, da parte dello studente, bensì dalla valutazione del processo di apprendimento nella sua globalità e nelle sue molteplici componenti; così, i voti numerici sono sostituiti da giudizi (ottimo, buono, sufficiente, insufficiente, affatto insufficiente) sia nell'esame di ammissione che negli scrutini trimestrali,

scuola unificata, ma conservandovi l'insegnamento del latino, una vittoria simbolica per la posizione conservatrice», De Grand 1978, p. 192.

1 *Carta della Scuola*, Dichiarazioni XIV-XVII. «È difficile immaginare un'organizzazione scolastica più strettamente gerarchizzata, nella quale ogni tipo d'istituto avesse una funzione così predeterminata al servizio di una società divisa in classi», Ostenc 1981, p. 246.

2 Ad esempio, i diplomati del liceo classico potevano ancora iscriversi a tutte le facoltà, ma dovevano superare esami integrativi per l'accesso a quelle scientifiche; i diplomati del liceo scientifico dovevano sostenere esami per accedere agli studi giuridici ed economici e non potevano iscriversi alla facoltà di Lettere e filosofia.

3 In particolare, il rettore dell'Università Cattolica di Milano, Padre Agostino Gemelli.

4 Istituita con la Legge 1 luglio 1940, n. 899 e il Regio Decreto 30 luglio 1940, n. 1174 recante i *Programmi*.

5 Legge 1 luglio 1940, n. 899, Art. 1.

nei quali viene stilato un «giudizio complessivo e motivato: sulle capacità generali e sul profitto in ciascuna disciplina; sull'energia e continuità del volere; sulla disposizione a proseguire gli studi; sulle qualità morali dimostrate, anche in rapporto alle attività svolte nelle organizzazioni giovanili», giudizio che determina il passaggio alla classe successiva.¹

Date le finalità della scuola stessa, l'insegnamento si articola su poche materie fondamentali («religione, lingua italiana, lingua latina, storia, geografia, matematica, disegno, educazione fisica, cultura militare per gli alunni; economia domestica per le alunne»),² che senza dubbio ricalcano l'impostazione del ginnasio inferiore, ma che hanno la funzione di contribuire alla formazione generale dello studente, conducendolo all'«alta dignità degli studii»³ e avviandolo alla «conquista di un'alta coscienza umana», permettendogli di palesare «tendenze e disposizioni individuali». Per questo motivo, i *Programmi* di tutte le materie «descrivono il carattere più che non fissino i dettagli dell'insegnamento, il quale, per esser vivo e fecondo, non può ridursi ad un sistema minuto di nozioni»: è evidente l'intenzione di sottolineare che «l'efficienza della scuola non si misura dall'ampiezza e dalla quantità degli argomenti trattati, ma dal modo in cui questi vengono fatti propri dagli alunni ed incidono sul processo della loro formazione intellettuale, culturale e morale».⁴

4.a. La lettura al centro del processo di apprendimento

Nella nuova scuola media unificata, allora, il perno centrale della didattica non saranno tanto le nozioni, quanto la lettura, «palestra, vita di questa scuola» e «mezzo più orientativo» ai fini della formazione globale dell'alunno. Il principio è valido non solo per l'italiano, disciplina più propriamente e direttamente interessata a tale attività, ma per tutte le materie insegnate a scuola, considerate un unico complesso in cui non devono essere enfatizzate «le particolarità e le individualità delle varie discipline di studii: distinzione che in questo grado di scuola si risolverebbe, ancora una volta, in conoscenze e cognizioni meccaniche e prive di valore». Infatti, con una vera rivoluzione del paradigma didattico, anche l'insegnamento della storia e della geografia viene scardinato dai consueti binari nozionistici, e affidato ad antologie di

1 Ivi, Artt. 15,16 e 17.

2 Ivi, Art. 4. «L'innovazione più evidente era l'abolizione della lingua straniera, che Bottai giustificò nella *Relazione al Duce* con argomenti diversi: 1) la necessità di non confermare il monopolio della lingua francese; 2) la difficoltà, una volta ammesse più lingue nella scuola media, di stabilire il necessario collegamento con i programmi dei corsi superiori; 3) la precisa intenzione di ridurre all'essenziale gli insegnamenti nella scuola media; 4) il desiderio di evitare il "poliglottismo" e il "poligrammaticismo in un'età in cui la mente ancor tenera può solo cominciare a rendersi conto delle strutture logico-grammaticali della lingua moderna e ad intravedere quelle del latino», Gentili 1979, pp. 167-169.

3 Regio Decreto 30 luglio 1940, n. 1174, *Orari e programmi per la scuola media*, da cui sono tratte anche le citazioni successive, ove non diversamente indicato.

4 Gentili 1979, p. 170.

letture che hanno lo scopo di «accendere» l'interesse degli studenti per la materia trattata, sia essa la storia nazionale o la conoscenza di luoghi e paesi:¹

Per l'insegnamento della storia il manuale sarà costituito da un'antologia - in tre volumi - di passi scelti e, quando sia necessario, opportunamente ridotti e chiariti da note esplicative, di storici e di scrittori, che documentino i più importanti caratteri di ogni epoca: passi atti a suscitare l'interesse e il culto della nostra storia nei giovani [...].

La lettura di pagine vive, allettanti, scarse di dati - solo gli essenziali - ma ricche d'impressioni, preferibilmente di autori che conoscono quel che descrivono. Queste letture, che dovranno vivificare gli interessi che gli alunni dimostrano per la conoscenza dei paesi ignoti, visitati spesso con viaggi immaginari, saranno ordinate in tre volumi.

In questa mutata concezione delle discipline, il ruolo delle conoscenze diventa quello di complemento utile all'«intelligenza» e all'assegnazione di un «giusto valore» ai fatti e alle vicende narrate e alla sistematizzazione e organizzazione dei dati ricavati dalle descrizioni, senza che i saperi disciplinari assumano un ruolo predominante rispetto alle «cose vive» della storia e della geografia attraverso cui gli studenti devono imparare a muoversi con facilità.

In questa esaltazione di una scuola media attiva, che per spronare all'apprendimento deve saper muovere l'interesse dei giovani più che fare affidamento sulla deferenza verso la tradizione culturale italiana, Bottai si pone però in continuità con alcuni principi che avevano mosso la riforma Gentile nella lotta contro il nozionismo enciclopedico:

[Con la riforma Gentile] è stato bandito dalla scuola quel manualismo, che impediva il diretto contatto con i capolavori della nostra arte e della nostra letteratura. L'insegnamento che rivaleggiava con i manuali e i dizionari è ormai caduto in discredito. *Apprendere ad apprendere* è un principio, che pur non chiaramente da tutti formulato, è riuscito a informare l'opera anche degli insegnanti meno preparati e meno disposti a comprenderne lo spirito.²

In realtà, se si confronta il programma di italiano della scuola media unificata con i programmi di licenza dalla scuola complementare o di ammissione alla IV ginnasiale del 1923, la distanza non potrebbe essere maggiore: se un quattordicenne doveva, secondo, Gentile, centrare la preparazione scolastica nel triennio post elementare sulla *letteratura* e sui capolavori dei grandi autori dalla classicità al XIX secolo (Omero, Virgilio, Plutarco, Dante, Ariosto, Tasso, Shakespeare, Goldoni, Parini, Alfieri, Carducci, Manzoni), ora lo scopo finale

1 Per quanto riguarda lo studio della geografia, nei programmi Bottai, un ruolo centrale ha anche un'altra forma di lettura, quella di «carte geografiche, corografiche, topografiche».

2 Bottai 1939, p. 4.

dell'insegnamento dell'italiano è precisamente quello di «destare l'interesse dell'alunno per la lettura».

A scuola, per lo più, finora s'è letto poco. Gli alunni che leggono, leggono, di solito, fuori di scuola e quasi contro scuola, abusivamente rispetto ai loro doveri scolastici; leggendo quando leggono, è come se si spogliassero del loro abito di alunni. Non sempre manifesta, e non sempre confessata, s'è venuta creando, nella comune consuetudine, una specie di inconciliabilità tra «studiare» e «leggere», tra «lezione» e «lettura».

[...] Il libro e la lettura rimanevano fuori dalla Scuola: una ricreazione, sia pure una nobile ricreazione, rispetto alla Scuola; un riposo dalle fatiche, dalla severità dello studio. In altri termini, Scuola e libro s'intendevano, ma proprio intimi amici, due cose ed una sola cosa ad un tempo non si può dire che fossero.

Invece, dev'esser così.¹

Ciò che deve fare uno studente nei tre anni di scuola media (per la quale Bottai usa esplicitamente la formula «scuola del leggere») è, allora, sostanzialmente, *leggere*, che siano letture tratte dall'antologia:

Prose d'arte, quindi, e poesie, nelle quali si componga e si riveli la vita della nostra epoca in tutte le sue manifestazioni, e nelle quali il mondo familiare dei giovinetti si chiarisca e si armonizzi. Alcune delle più grandi figure della nostra tradizione storica, letteraria, artistica, rivivranno nella sensibilità dei nostri scrittori moderni. I passi saranno scelti coll'intento di guidare i ragazzi, gradualmente ma sicuramente, al sentimento della lingua come poesia.

Fra gli autori stranieri figureranno i grandi scrittori per l'infanzia e la giovinezza, in buone e agili traduzioni, e, in alcuni casi, in opportune parafrasi.

O dalla biblioteca di classe:

In essa, insieme con i libri di divulgazione scientifica, di viaggi e con opere moderne per ragazzi, di sicuro valore artistico, e con libri bene scelti d'attualità, debbono trovar posto autori della letteratura antica a moderna, greca, latina, italiana e straniera, adattati quando occorra anche mediante opportune rielaborazioni, alla intelligenza degli alunni.

Non si danno indicazioni relativamente ad opere e ad autori obbligatori,² a parte

1 Bottai 1941, pp. 1-2. Uno dei rilievi mossi alla scuola liberale prima e gentiliana poi da alcuni intellettuali come Salvatore Valitutti, era quello di aver “scolasticizzato” la lettura, lasciandola però libera nella sfera ludica: se da un lato erano stati forzati i limiti oggettivi dovuti all'età dei discenti, imponendo loro letture culturali elevate, dall'altro essi erano stati abbandonati: la direzione presa dalla Carta della Scuola è invece quella di riassorbire la lettura individuale tra le pratiche incoraggiate dalla scuola, Scotto di Luzio, pp. 273-275.

2 In Galfrè 2005, pp. 161-177, sono analizzate le ricadute dei nuovi programmi sull'editoria scolastica (soprattutto in relazione all'inserimento degli autori contemporanei e quindi ai testi vincolati dal diritto d'autore) e vengono riportati elenchi di autori inseriti nelle nuove antologie o proposti dalle case editrici per le biblioteche scolastiche.

un'antologia di Omero e Virgilio al terzo anno (quando i ragazzi, ormai educati alla lettura e al «sentimento della lingua come poesia» sarebbero stati ormai pronti a gustare dei testi così complessi), così come si chiarisce che «note e commenti saranno sempre informati a sobrietà» e che le notizie sugli autori dovranno essere «*brevissime*», per evitare qualunque pesantezza e prolissità. È chiara la volontà di sottrarre la scuola a quella «forma d'insegnamento decadente tra tutte»¹ che si appoggia unicamente al manuale e al libro di testo, producendo nozionismo mnemonico ed impigrendo lo spirito di ricerca intellettuale sia degli allievi che degli insegnanti; rimedio ad un'istruzione sterile, mnemonica e manualistica, è solo la lettura, nei suoi due momenti, individuale e collettivo, la quale è al centro della lunga ed importante Circolare Ministeriale del 6 gennaio 1941-XIX, n. 31005 - *Lettura individuale. Biblioteca di classe e biblioteca della scuola*, rivolta non solo alla nuova scuola media unificata, ma a tutti gli ordini di istruzione, anche a quelli non ancora riformati secondo la *Carta della Scuola*.

In questa circolare si trova la definizione di lettura collettiva, che non è solo quella fatta in comune, ad alta voce, su cui l'insegnante dovrà «sorvegliare, intervenire, correggere», magari proponendo la lettura di una commedia che, con il suo stile «più vicino alla parlata, corregga i difetti del leggere scolastico, e abitudini a un dire sciolto e naturale»; essa ha soprattutto la funzione di trasmettere un patrimonio culturale comune² e di destare l'interesse individuale per lo studio e le discipline affrontate, utilizzando come strumento principale il libro di testo (ricordiamolo, non solo di italiano):

La lettura collettiva è ordinata al fine di maturare idee e sentimenti, di suggerire propositi, di creare stati d'animo, di dare alla mente quella voce unica, da cui le cose di tutti, perché di tutti, debbono essere conosciute e chiamate. [...]

[I libri di testo sono] libri di lettura collettiva, libri, cioè, che dovranno, alla eccellenza della loro ispirazione e della loro fattura, il privilegio di trasmettere agli alunni, con il sapere, l'amore a questo sapere, con le discipline, l'amore a queste discipline.

Considerato così il libro di testo, come principale strumento di lettura collettiva, si comprende anche il suo rapporto con i libri di lettura individuale: è dal libro di testo che deve nascere l'interesse e la curiosità per gli altri libri, i quali l'alunno leggerà per sé e da sé.

Dunque, gli studenti traggono da queste letture collettive gli stimoli per proseguire nelle

1 Circolare Ministeriale 6 gennaio 1941-XIX, n. 31005 - *Lettura individuale. Biblioteca di classe e biblioteca della scuola*, riportata in Ascenzi e Sani 2009, pp. 236-276, da cui sono tratte anche tutte le citazioni seguenti, ove non diversamente indicato.

2 «Alla lettura collettiva spettava dunque una funzione regolativa, la trasmissione di un sistema di norme che doveva presiedere alla costruzione della rappresentazione di sé e del mondo del bambino», Scotto di Luzio 1996, p. 282.

letture individuali, le quali non possono essere stabilite a priori né tantomeno fissate dal legislatore, bensì saranno «disegna[te]» dal docente all'interno «dell'aumentato spazio temporale che è proprio del ciclo» dell'intera scuola media, permettendo così di «svolgere i suoi piani educativi senza che essi siano intersecati e guastati da scadenze fisse». L'insegnante dunque può esercitare un «potere regolatore» nell'attuazione di un «piano mobile di letture» che potrà subire variazioni anche in relazione alla reazione dell'alunno «che ora cede, ora resiste, ora accoglie la suggestione ed ora la respinge». In questa concezione estremamente innovativa della relazione alunno-libro-insegnante, che rifiuta la tradizionale imposizione di un canone di letture consolidate, un ruolo centrale spetta al momento del consiglio del libro da parte del docente, che si rivela particolarmente delicato nell'età della scuola media:

Il leggere di questi giovinetti, che s'affacciano ora sul grande mondo della cultura [...] presuppone una grande, particolare, saggissima cura da parte dell'insegnante. Lo vediamo: risulta a tutti più facile donare o consigliare un libro a un giovane di sedici o diciott'anni, che frequenti il liceo, che a un adolescente di undici o dodici, che frequenti la scuola media. Forse, questo deriva anche dal fatto che libri per la fanciullezza e l'adolescenza, in Italia, difettano. Ma, certo, deriva soprattutto dalla necessità di «cercare» il libro da dare o consigliare a un giovanetto dai dieci ai tredici anni e dalla necessità di «studiare» la natura, lo spirito, la semplicità e complessità, insieme, di quest'età aurorale.

[...] Il professore per ciò darà o consiglierà questo o quel libro a un alunno partendo dall'alunno e non dal libro: dalla conoscenza dell'alunno, dalla libertà, dalla personalità, dall'interiorità dell'alunno. Soprattutto, un accorto professore, farà sì che le letture non disperdano l'alunno, ma lo raccolgano in una chiarificazione e in un perfezionamento di se stesso; e, per ciò, in una costruzione e in una disciplina interiore.¹

Il desiderio e l'amore di leggere potranno essere stimolati con «piccoli problemi e questioni occasionali impostate durante la lezione o fuori di essa [...], brevi recensioni, conferenze in classe, discussioni fra alunni sotto la direzione del professore».

Ma tutti i mezzi e gli espedienti saranno buoni, quando siano opportunamente variati ed adeguati ad ora ad ora all'individuo o alla massa, purché non rappresentino un nuovo obbligo scolastico uguale per tutti e per tutto, un nuovo gravame intellettuale, un a nuova dispersione di tempo, che siano sentiti come una specie di punizione per i volenterosi, che siano appassionati alla lettura o si risolvano in una prevenzione sfavorevole per quegli altri, che alla lettura si sentono naturalmente meno disposti.

Dunque, ogni alunno potrà leggere «quello che gli piace», anche se ciò non significa certo

1 Bottai 1941, pp. 2-3.

libertà assoluta: al professore infatti spetta anche il compito di vigilare, attentamente ma costantemente, sulle letture spontanee, «amene», degli alunni «per conoscere in tempo se qualche germe pericoloso è caduto nel terreno» e per evitare che l'inesperienza e la curiosità degli alunni portino nelle loro mani «libri nei quali si indulge a rappresentazioni che offuscano e turbano il cuore». Tale opera di regolazione e verifica generale è affidata all'intero consiglio di classe, che dovrà condividere in «opportune riunioni periodiche» le proprie osservazioni sulle attitudini e gli orientamenti degli alunni «rivelati dalla lettura». A maggior ragione, la scelta dei volumi che andranno a formare quello che è uno dei centri nevralgici dell'intero impianto di riforma della *Carta della scuola*, ovvero la biblioteca di classe, sarà dettata da un «criterio di spontaneità controllata» e regolata da un'«opera di accertamento e controllo, che sarà tanto più efficace quanto meno sentita e e preordinata», ma che dovrà essere «tanto più efficace quanto discreta e prudente» col crescere dell'età degli studenti. Essa però può «ottenere migliori risultati» non tanto per mezzo di «esclusioni autoritarie» (che ci si sarebbe invece attesi, nel contesto della scuola di regime), quanto, con «un utile riesame critico della materia, allo scopo di rilevarne gli elementi spuri e caduchi» finalizzato a mostrare agli studenti quanto il loro apprezzamento fosse errato: secondo il legislatore, infatti, con approccio decisamente moderno e piuttosto liberale, «anche la lettura di un libro meno buono può essere motivo, nella Scuola, di proficua opera educativa».

4.b. Il ruolo della biblioteca: di classe e della scuola

Nell'intento riformatore di Bottai, in ogni classe di scuola media (e di scuola superiore), avrebbe dovuto essere sempre presente una biblioteca¹ che, senza essere né una collezione di libri voluta dagli insegnanti e rispondente a criteri estrinseci per gli alunni, né una biblioteca-tipo, avrebbe raccolto tutti i libri ritenuti necessari dai docenti per soddisfare i desideri e gli interessi degli alunni:

La scelta dei volumi sarà fatta dal Consiglio di classe su designazione degli insegnanti, i quali dovranno interpretare i desideri che potranno essere espressi dagli alunni, saggiamente orientandoli verso lettura di vivo interesse e di alto valore educativo.²

Il funzionamento di queste biblioteche è particolare, dal momento che ogni scuola può decidere liberamente come regolare l'acquisto dei libri, anche prescrivendone l'acquisto come

1 «Particolare cura dovrà aversi perché ogni classe della Scuola Media abbia la sua biblioteca, la quale dev'essere largamente fornita di opere che rispondano alle tendenze e ai bisogni individuali degli alunni», Circolare Ministeriale 3 novembre 1940-XIX, n.36 - *Istruzioni relative al funzionamento della Scuola Media*. Riportato in Ascenzi e Sani 2009, p. 229.

2 *Ibidem*.

libri di testo (ed eventualmente sostenendone la spesa per gli alunni bisognosi tramite la cassa scolastica):

Quello che importa è di far comprendere subito agli alunni e alle famiglie che tra libro di testo e libro di lettura individuale, quanto a necessità, quanto a scopo, non vi ha alcuna differenza, e quindi non può essere fra essi istituita alcuna scala d'importanza, la quale finirebbe con il confinare il libro di lettura individuale tra le spese superflue, ch'è superfluo sostenere.¹

La dotazione della biblioteca di classe può essere arricchita anche da «libri che l'alunno tosse alla biblioteca paterna, per dar loro cittadinanza provvisoria nella biblioteca di classe»: è infatti previsto che tale biblioteca si costituisca all'inizio di ogni ciclo, crescendo nelle classi II e III, e che si dissolva alla fine del ciclo stesso; il destino dei singoli libri è diverso, perché «l'ovvia regola che il libro debba ritornare a chi ne pagò il prezzo d'acquisto può subire eccezioni»: possono essere donati (o ritornare) alla biblioteca della scuola, ma possono anche diventare proprietà degli studenti che più li hanno letti e amati e accompagnarli al di fuori delle mura scolastiche, agendo così da catalizzatori e propulsori di nuove letture.

La C.M. 31005, pur lasciando, come si è visto, ampio spazio alla cauta libertà di scelta di docenti e studenti, si diffonde sulla composizione della biblioteca di classe nei diversi ordini di scuola, indicando quali libri ed opere sia opportuno includervi o meno e con quali modalità essa debba essere organizzata e gestita:²

- ORDINE ELEMENTARE:³ classici italiani per l'infanzia come *Pinocchio* e *Cuore* che, pur datati, mantengono una loro «vitalità spirituale ed artistica»; libri di avventure (ma Verne è ritenuto in parte superato a causa del progresso tecnologico e, incredibilmente, gli si preferisce Salgari in virtù della sua rappresentazione vivida del «mito dell'ardire», nonostante «gli irreali e spesso addirittura falsi costumi dei suoi eroi»); narrazioni mitologiche e fiabesche, ma non favole, le quali «sono espressione di età matura; sono la codificazione di una saggezza derivata da delusioni e disinganni [...] [e in cui] è

1 Ovviamente, una prescrizione ministeriale di tal fatta riflette chiaramente le condizioni finanziarie del MEN durante la guerra (la C.M. è datata 6 gennaio 1941), quando le risorse economiche dello Stato erano chiaramente dedicate allo sforzo bellico e non all'attuazione dei progetti di riforma di Bottai.

2 Le indicazioni contenute nella circolare sono debitorie anche degli esiti di due inchieste sulla lettura giovanile condotte nel 1937 dal «Popolo di Brescia» e dal «Giornale di Sicilia», le quali avevano messo in luce come le letture degli studenti delle scuole medie superiori fossero le più svariate, e condotte senza criterio, con una spiccata predilezione per i romanzi stranieri e di avventura, Scotto di Luzio 1996, pp. 258-267.

3 Pur non occupandoci direttamente dei problemi relativi all'istruzione elementare, si ritiene opportuno inserire qui le indicazioni di lettura per tale ordine di scuola perché esse costituiscono un chiaro esempio di quella forma di censura preventiva, di fronte ad espressioni artistiche che mostrassero idee ed atteggiamenti non graditi alla propaganda di regime, che i docenti dovevano esercitare sulle letture scolastiche ed extrascolastiche dei propri alunni.

concentrato il pessimismo dei vinti, l'amarezza degli scontenti; anche il veleno dei vendicativi»; vite di martiri e santi; letteratura infantile derivata dai poemi cavallereschi; libri storici ma «spogli dai luoghi comuni della storiografia liberale» e dai toni melodrammatici ereditati dal Romanticismo; libri di esplorazioni, di viaggi e di missioni, tutti «corredati da carte»; libri di animali, di piante, di fisica e chimica: traduzioni di opere straniere «la cui umanità e universalità siano degne dell'umanità e dell'universalità del genio italiano»: evitare dunque Kipling (il suo Mowgli è «un uomo povero nel senso spirituale e sociale»), J.M. Barrie (trasognato), Andersen (fanciulleggiante), Maeterlinck (torbidamente spirituale), la Burnett (ingenua), Malot (sentimentale), Swift (pessimista), Dickens (ironico), Wilde (decadente), Montgomery (romantico), Tolstoj (evangelico), e accogliere invece Cervantes, Defoe, Daudet, Twain e Fabre .

- ORDINE MEDIO: il nodo cruciale della scelta dei libri per quest'età critica è la mediazione tra «l'irrompere imponente e dominante» dell'emozione, non ancora temperata dalla ragione, e il bisogno del ragazzo di trovare «modelli per dare una forma a quanto non gli detta ma gli urla dentro»: si darà dunque la preferenza soprattutto a «libri di avventure e romanzi, racconti di fantasia e scritti immaginosi». Tali libri devono essere però «congeniali nella nostra tradizione spirituale», e non dissociare, disintegrare e dissolvere la mente come i «mediocri libri stranieri»¹ in cui si ritrovano «atmosfera d'incubo» che deformano il senso delle cose, «impalpabile sentimentalismo che cancella il retto giudizio del bene e del male», umorismo che non si prende gioco «delle aberrazioni dello spirito umano [...], ma le sostiene e le eleva», sottintese enunciazioni di «tesi inaccettabili» (come le critiche alla famiglia tradizionale, la ribellione all'autorità paterna, la promiscuità dei sessi, lo scetticismo).

Nella biblioteca di classe dovranno trovare posto anche libri di poesia, per quanto siano necessarie «accortezza e sensibilità» per non mortificarli nell'esercizio della spiegazione e ripetizione a memoria, ma tentando, per quanto difficile, di far nascere la commozione negli animi degli studenti.

Inoltre, le letture scelte per la scuola media, se da un lato assolvono anche al tradizionale compito di aiutare a scrivere bene,² dall'altra devono rispondere

1 Non viene fatta esplicita menzione di titoli od autori, ma quanto detto per la scuola elementare costituisce senza dubbio il modello su cui conformare esclusioni o inclusioni.

2 Per inciso, Bottai condanna qui apertamente l'abitudine di insegnare a scrivere per mezzo di continui riassunti che «sconvolg[ono] il piano del discorso di un autore»; egli propone invece una didattica della scrittura fondata

all'obiettivo principale della scuola media, che è «insegnare a pensare»: dunque, la biblioteca di classe non è al solo servizio dell'insegnamento dell'italiano, ma deve fornire letture integratrici per «tutto ciò di che si discorre in iscuola», che deve essere ripensato dall'alunno, magari con l'ausilio di alcune di «quelle pagine sulle quali studiò e studia il loro insegnante» e per le quali gli studenti possono mostrare curiosità. Soprattutto, le letture dovranno essere anche riletture, pratica difficoltosa per ragazzi che non hanno ancora acquisito «l'abitudine del silenzio interiore», ma che consente di pensare meglio e di spingersi dalla superficie al fondo delle cose.

- ORDINE SUPERIORE CLASSICO: la biblioteca di classe sarà costituita soprattutto «dal contributo degli alunni, che porteranno ciascuno ogni anno almeno un libro che li abbia singolarmente interessati». Il compito dell'insegnante sarà quello di «illuminare e orientare» le scelte, facendo in modo che essa contenga libri «*recenti, importanti, variati*», non solo di letteratura «così detta amena», ma anche di divulgazione scientifica, di saggistica filosofica e politica e di sintesi e ricostruzione storico-geografica. I libri accettati dovranno essere adatti al «livello della formazione intellettuale della classe» e ne rispecchieranno la fisionomia.
- ORDINE SUPERIORE TECNICO: si parte dall'assunto che gli studenti di questo ordine di scuole abbiano necessità, soprattutto nei primi anni, di essere maggiormente guidati dall'insegnante nella scelta dei libri, e che nella lettura essi cerchino un'alternativa ed una compensazione alla mentalità «utilitaria» propria di tali indirizzi di studio, ovvero «la gioia di perdere un'ora di tempo in una occupazione spirituale che non serve a nulla». La lettura ha qui dunque il fine di «promuovere il contatto dei giovani con la vita universale, di dare conoscenze di carattere collaterale e complementare, di educare il gusto e la fantasia»; inoltre, poiché gli studenti sono già gravati da un pesante carico scolastico dovuto alle esercitazioni pratiche e hanno minore dimestichezza con gli insegnamenti letterari, «si dovranno quindi scegliere letture di non grande mole e di costante interesse, che non richiedano, per essere gustate, particolari raffinatezze o consumate esperienze letterarie». Via libera allora a «libri concernenti la vita familiare, viaggi, avventure in terre lontane; fatti e figure della storia e della leggenda, grandi eventi della vita nazionale; novelle, romanzi e poesie», scritti da autori italiani moderni e contemporanei (questi ultimi soprattutto) o ad opere meno recenti ma importanti per

sull'analisi dei nessi logici che che organizzano «il movimento del periodo» e che consentono dunque l'organizzazione e lo svolgimento del pensiero.

il loro «valore artistico universale», senza escludere a priori le letterature straniere, che andranno comunque trattate «con particolare oculatezza».

È vivamente incoraggiata, in questo ordine di scuola, al termine del ciclo, la dissoluzione della biblioteca di classe a favore degli alunni che lasciano la scuola: questi libri potranno costituire «il primo nucleo di una biblioteca familiare, che oggi manca in troppe case, e non soltanto nelle case del popolo», promuovendo così l'«ascensione spirituale» e il «progresso interiore» anche al di fuori delle mura scolastiche.

- ORDINE DELL'ISTRUZIONE ARTISTICA: in questo ordine di scuola «la lettura deve essere, anzitutto, esperienza di opere d'arte», dunque la biblioteca di classe sarà soprattutto una fototeca, una «raccolta di chiare, limpide, fedeli, e poco costose, riproduzioni» delle opere d'arte di tutti i luoghi e tutti i tempi («dalla scultura arcaica al post-impressionismo, dalla pittura greca a quella cinese, dall'architettura egiziana all'architettura industriale contemporanea») che ne permetta un «esame analitico e in profondità». Ovviamente, la fototeca sarà lo specchio delle curiosità della classe, e se sarà «piena di lacune e di pause, di cose disparate e apparentemente inconciliabili [...] sarà anche il documento vivo degli interessi figurativi dei giovani». Accanto alle riproduzioni, troveranno posto gli scritti degli artisti stessi, dai trattati agli epistolari, ma anche «saggi di critica d'arte contemporanea».

Come si è detto, il compito della biblioteca di classe si esaurisce al termine del ciclo d'istruzione ed i libri che ne fanno parte possono prendere vie differenti, una delle quali è quella dell'istituzione bibliotecaria a lei complementare, ovvero la biblioteca della scuola:

La funzione della biblioteca della scuola è iscritta nei fini che si propone, primo fra tutti quello di alimentare l'interesse scientifico degli insegnanti, di favorirne le ricerche, di apprestar loro i più urgenti strumenti di lavoro, di fornir loro, proprio nella scuola, un silenzioso ed intimo asilo per prepararsi alla lezione.

È dunque innanzitutto luogo di ricerca per i professori di ogni disciplina, che lì potranno trovare non solo tutti quei libri che, dopo essere stati letti e valutati,¹ potrebbero essere consigliati agli alunni (e dunque entrare in una nuova biblioteca di classe), ma anche tutti quei volumi utili e necessari alle loro «esigenze spirituali e professionali» che l'istituzione scolastica

1 Lungo tutta la circolare è sempre presente il richiamo alla necessità, per gli insegnanti, di leggere e aggiornarsi continuamente: «L'insegnante prima di suggerire un libro deve conoscerlo. Anzi sarà bene che molti ne conosca per consigliare e sconsigliare, e per acquistare quell'acutezza e giustizia di giudizio, che solo le molte letture possono dare. [...] L'insegnante ha il dovere di conoscere quello che vien prodotto nel campo della letteratura infantile; ha il dovere di seguire il cammino degli scrittori contemporanei; di rivedere le sue posizioni intellettuali, di rinnovare la sua cultura, di ringiovanire il suo spirito».

dovrà provvedere ad acquistare. Tra questi rientrano «opere di cultura generale e pedagogica, e libri che agitano i problemi generali dello spirito e quelli particolari del nostro tempo, dei nostri ordinamenti economici e politici, del movimento rivoluzionario in svolgimento», ma anche «enciclopedie, trattati generali e speciali, manuali, monografie» in italiano o in lingua originale e «giornali scientifici e riviste» che, in special modo nella scuola tecnica, consentiranno ai docenti di essere costantemente aggiornati sul «progredire delle idee e dei mezzi».

L'uso della biblioteca della scuola non è però riservato ai soli docenti ma, negli ordini superiori, si apre anche agli studenti «che potranno dai loro insegnanti essere avviati e indirizzati al lavoro di ricerca e consultazione in biblioteca, che è quanto dire una prima iniziazione alla indagine scientifica». Nelle scuole tecniche, essa può diventare una biblioteca diffusa, e costituire delle sottosezioni specializzate, «da distaccare presso i vari laboratori e gabinetti della scuola e da affidare ai singoli insegnanti», così che sia possibile associare alle esercitazioni pratiche delle discipline tecniche dei piccoli lavori di ricerca bibliografica o di discussione su articoli scientifici. Inoltre, la biblioteca si apre al territorio: soprattutto dove manchino istituzioni universitarie, deve essere «in grado di fornire, al bisogno, dati e notizie aggiornate, possibilità di consultazione di dati e di riviste», svolgendo da un lato un'importante funzione propulsiva anche per le attività produttive e per «la grande massa del popolo che lavora e produce», dall'altro, valorizzando il ruolo della scuola tra coloro che sono al di fuori di essa.

Proprio perché essa è aperta ad una pluralità di soggetti che ne usufruiscono, la biblioteca della scuola deve essere organizzata in modo tale che «rimanga aperta in determinate ore del giorno, e professori ed alunni siano invogliati a frequentarla e trovino in essa possibilità e comodità di soggiorno», deve consentire un facile accesso alla consultazione e al prestito, senza inutili formalismi e lunghe procedure burocratiche:

Tra i due mali di una biblioteca scolastica severamente controllata e regolamentata ma ridotta a un museo di volumi, a una tomba di libri; e di un'altra in cui il fervore del lavoro ed una eccessiva liberalità facciano ogni tanto «assentare» qualche pezzo, il peggiore è senza dubbio il primo.

Dunque, la scuola bottaiana non solo mette al centro delle sue pratiche la lettura, ma attraverso di essa si pone in dialogo costruttivo con l'intera società:¹ essa è un centro didattico

¹ «In tutta la riforma della scuola promossa da Bottai è infatti evidente l'esigenza di considerare l'educazione come un fatto politico, inconcepibile senza il collegamento della scuola con la società, e quindi di abbandonare l'interpretazione puramente culturale del processo formativo che in passato aveva caratterizzato la

ed educativo in senso lato, e libri e biblioteche scolastiche sono considerati elementi imprescindibili sia per lo sviluppo della personalità individuale sia per quello di uno stato moderno. Senza dubbio allora, e pur considerando i limiti dell'operato del ministro legate alla sua adesione (seppur "critica")¹ ad un regime totalitario,² non si può non rilevare che le sue idee sulla scuola e sul ruolo che, all'interno di essa, dovrebbe essere assegnato alla lettura rappresentano un deciso passo avanti ed un salto di qualità verso una concezione nuova dell'istruzione scolastica: soprattutto in età adolescenziale, la scuola non può limitarsi alla trasmissione di conoscenze e all'imposizione di un canone di autori imprescindibili, ma deve includere e considerare anche gli aspetti soggettivi, emotivi, relazionali e motivazionali dell'apprendimento e valorizzare la funzione formativa in senso lato dell'esperienza di lettura (orientamento, questo, che non mancò di suscitare perplessità ed allarmi).³ Nonostante l'incompleta attuazione della riforma,⁴ la mancata costituzione di quella rete capillare di biblioteche scolastiche che doveva costituirne uno dei pilastri (mancata realizzazione dovuta non solo al precipitare degli eventi bellici e della caduta del fascismo, ma anche della scarsa attenzione istituzionale a questo problema nei decenni successivi) e la rapida retromarcia che i governi postfascisti fecero rispetto all'assetto previsto dalla *Carta della Scuola*, alcune delle novità introdotte da Bottai nei programmi per la scuola media lasceranno una traccia durevole, soprattutto nell'impostazione delle antologie di italiano,

non tanto e non solo perché i volumi usciti nel 1941 furono riproposti con pochissime variazioni anche dopo la caduta del fascismo, quanto perché la scelta dell'ostico Novecento a scapito dell'Ottocento minore si sedimentò rapidamente e restò la palestra formativa della prima adolescenza.⁵

5. La fine del fascismo e il primo dopoguerra

Con la caduta del fascismo del 25 luglio 1943, l'armistizio di Cassibile dell'8 settembre e la formazione del governo Badoglio e della Repubblica Sociale Italiana, non solo l'Italia, ma

scuola italiana e ancora sopravviveva, e purtroppo sopravvive, nella mentalità di molti insegnanti», Gentili 1979, p. 187.

1 Guerri 1976.

2 In particolare, il controllo censorio sulle pubblicazioni e l'estensione tempestiva delle leggi razziali alle istituzioni scolastiche. Secondo Scotto di Luzio, quello di Bottai fu un estremo tentativo di ricondurre all'interno di un sistema controllato le tendenze potenzialmente devianti, rispetto alla voce unica del totalitarismo fascista, della lettura individuale, Scotto di Luzio 1996, pp. 282-288.

3 Gentili 1979, pp.174-175.

4 I nuovi programmi per le superiori vennero presentati preliminarmente da Bottai e Del Giudice il 18 febbraio 1942 al Convegno nazionale degli editori scolastici (in *Giornale della libreria*, 1942, IV/10), ma non vennero mai applicati (avrebbero dovuto sostituire i programmi De Vecchi dall'a.s. 1943-44), prima a causa della guerra e poi delle dimissioni del ministro.

5 Galfrè 2005, p. 173.

anche il suo sistema scolastico si ritrovarono divisi: se nella R.S.I. il confermato ministro Carlo Alberto Biggini proseguì nel tentativo di conciliare i principi gentiliani con il dettato della *Carta della Scuola* (in realtà, limitandosi perlopiù, stante anche le scarse risorse economiche, a garantire il funzionamento dell'esistente),¹ nelle zone liberate e amministrare dai partigiani furono sperimentate forme alternative e rinnovate di formazione,² mentre nel regno del Sud si cominciò ad affrontare il problema della defascistizzazione dell'amministrazione pubblica e dunque anche della scuola.³

L'eredità fascista si presentava comunque pesante ed ossessiva per quanti agirono dal 1943 per rendere più democratica la società italiana e la sua scuola. Fra i partiti politici dell'antifascismo il tema della scuola non era stato certamente uno di quelli che avesse destato più interesse ed attenzione [...]. Fu quindi in qualche modo, per tutti i partiti, un discorso imposto dalla realtà e improvvisato faticosamente dal 1943 al 1945. Tre sostanzialmente furono le forze che agirono sulla scuola italiana in questi due anni: la Sottocommissione alleata (guidata da Carleton Washburne) che nei territori occupati si mosse, almeno nei primi tempi, come un vero e proprio ministero; il CLNAI, con le diverse e notevoli esperienze di gestione dell'istruzione nelle repubbliche partigiane; i partiti che, ricostituitisi nel 1943, dopo la svolta di Salerno agirono accettando la luogotenenza di Umberto e rimandando alla fine della guerra il problema istituzionale.⁴

Il processo non fu privo di difficoltà e contraddizioni, vista la contiguità della burocrazia scolastica con l'esperienza gentiliana e fascista, primo fra tutti il nuovo ministro Leonardo Severi⁵ che, all'indomani del 25 luglio, prese immediatamente le distanze dalla *Carta della Scuola*⁶ dichiarando apertamente di voler «tornare allo spirito e alla lettera della riforma Gentile».

1 «Senza apportare nessun cambiamento interno che giustificasse il cambiamento del nome, essi avevano trasformato tutte le scuole secondarie inferiori in «ginnasi» e tutte le scuole secondarie superiori in «Licei» (di modo che oltre ai vecchi tipi vi furono i Licei magistrali e i Licei tecnici)», Sottocommissione Alleata per l'Educazione 1947, p. 381.

2 Poiché entrambe queste esperienze non hanno avuto prosecuzione nel sistema scolastico repubblicano, non saranno qui analizzate. Si rimanda dunque per la scuola nella RSI a Mazzatosta 1978, e a Lazzeri 2002; e per scuola e Resistenza a *La Resistenza e la scuola. Atti del convegno*, 1971; Fornaca 1972, pp. 30-44; Peroni 1977; Raponi 1978; Margiotta 1986, pp. 18-27.

3 In realtà, poiché per ricoprire un impiego pubblico durante il Ventennio era necessaria la tessera d'iscrizione al Partito Nazionale Fascista (ribattezzata dunque *tessera del pane*), l'epurazione degli insegnanti fascisti si limitò ai casi più eclatanti, concentrandosi sugli alti gradi dell'amministrazione e sui docenti universitari. Sottocommissione Alleata per l'Educazione 1947, pp. 372-373.

4 Canestri e Ricuperati 1976, p. 190.

5 Severi aveva fatto parte del gabinetto di Benedetto Croce al ministero dell'Istruzione (1920-21), era stato uno dei più stretti collaboratori di Gentile col ruolo di Direttore generale all'istruzione media e dal 1932 aveva fatto parte del Consiglio di Stato.

6 In una circolare del 27 luglio 1943, indirizzata agli uffici dipendenti dal Ministero, si avvertiva di considerare la *Carta della Scuola* «come non più esistente», Gentili 1979, p. 194.

Una politica nettamente conservatrice, quindi, che non ritrova altro fondamento su cui ricostruire regole democratiche di organizzazione scolastica che quello gentiliano. Ma l'ambiguità più grave di siffatte operazioni di recupero consisteva nel non intendere come ogni ripristino organizzativo del vecchio sistema scolastico liberale comportasse un ripristino della logica culturale che l'aveva generato.¹

Una questione pratica da affrontare in tempi brevi era quella del passaggio dalla scuola media riformata da Bottai ai corsi superiori: il primo ciclo della nuova scuola media unificata si era infatti concluso, ma l'assetto di licei ed istituti tecnici e magistrali era ancora quello precedente alla *Carta della Scuola* (nonostante questa ne avesse ridisegnato la fisionomia); se la prima intenzione, anche degli anglo-americani, era stata quella di ritornare *in toto* al sistema gentiliano, abolendo, nei territori liberati, la scuola media unificata e ripristinando i corsi inferiori del ginnasio e degli altri istituti superiori, tale soluzione, se estesa al territorio nazionale, avrebbe comportato una serie di problemi tecnico-organizzativi non indifferenti,² senza contare che il problema principale era spesso quello del mero funzionamento delle scuole, distrutte dai bombardamenti o utilizzate per altri scopi. Si adottarono allora solo le misure necessarie ed indispensabili per raccordare scuola media e scuola superiore «in attesa di una completa e coerente riforma della scuola fondata sui principi democratici».³ Tale soluzione di compromesso fu sancita dal Decreto Legislativo Luogotenenziale del 7 settembre 1945:⁴ negli istituti superiori di durata quadriennale (liceo scientifico, istituto tecnico e magistrale) si istituì una «classe di collegamento» che andò a costituirne la prima classe; in tutte le scuole si abolirono gli insegnamenti di cultura fascista e cultura militare e nella scuola media fu reintrodotta lo studio di una lingua straniera; nella scuola media furono abolite anche le innovazioni introdotte dalla *Carta della Scuola* relativamente alla valutazione degli alunni, ripristinando le votazioni in decimi, il voto di condotta e gli esami di ammissione ed idoneità.

Questione spinosa era anche quella della defascistizzazione dei libri di testo, a cui si dedicò in particolar modo la Sottocommissione Alleata, guidata dalla persuasione

che un effettivo radicamento nelle popolazioni del costume democratico e di una nuova idea di cittadinanza dovesse passare necessariamente attraverso la promozione, a partire dalle nuove generazioni, di modelli culturali e civili affatto nuovi rispetto a quelli propagandati nel Ventennio; e che la scuola – e all'interno di essa i libri di lettura e la manualistica – avesse su questo terreno un ruolo di primaria importanza,

1 Margiotta 1986, p. 12.

2 Gentili 1979, pp. 199-200.

3 *Ibidem*.

4 Decreto Legislativo Luogotenenziale 7 settembre 1945, n. 816, firmato dal nuovo ministro della Pubblica Istruzione (denominazione ripristinata col Regio Decreto 142/1944) Vincenzo Arangio Ruiz.

in quanto unica vera struttura di massa capace di promuovere ai diversi livelli, accanto all'istruzione e alla formazione professionale, un *ethos* collettivo; di esercitare, cioè, un'opera educativa a vasto raggio.¹

Fu dunque abrogato il testo unico alle elementari² ed iniziato il processo di revisione dei manuali scolastici, da effettuarsi in modi e fasi differenti (eliminazione di pagine, frasi, parti e capitoli; riscrittura parziale o totale): alla fine del 1944 venne stilato un *Elenco ufficiale dei volumi esaminati dalla Commissione ministeriale per la defascistizzazione*³ che distingueva tre gruppi di testi:

- A) libri di cui era proibito l'uso e la vendita;
- B) libri che potevano essere venduti purché le pagine indicate fossero tagliate via;
- C) libri approvati per l'uso e la vendita;

Eccezion fatta per i libri di storia, la revisione dei testi per le scuole medie superiori fu più semplice rispetto al lavoro necessario per il testo unico delle scuole elementari, perché tra i manuali, le antologie e, soprattutto, i classici della letteratura comunemente più adottati, si poteva trovare del materiale ancora tollerabile o facilmente adattabile mentre si attendeva che l'editoria provvedesse alla produzione e alla stampa di libri nuovi. Eppure,

tanto sotto il profilo dei contenuti, quanto dal punto di vista dell'articolazione didattica, i testi che circolarono nelle scuole italiane nell'immediato dopoguerra si posero più su una linea di stretta continuità con il passato che su quella di un'effettiva apertura alle sollecitazioni culturali e civili della nuova società democratica.

D'altra parte, il persistere all'interno della classe docente di una cultura e di una sensibilità pedagogica ancora in larga misura ancorate ai canoni tradizionali, con la conseguente assenza di concrete sollecitazioni al cambiamento da parte del mondo della scuola, contribuì a rendere meno evidenti i ritardi e le carenze del settore, almeno fino alla metà degli anni Cinquanta.⁴

Mancò, insomma, negli anni immediatamente successivi alla caduta del fascismo, in parte per l'effettiva difficoltà di trovare il bandolo della matassa in un sistema che, costruito per «accatastamento alla rinfusa di innovazioni male assimilate, di troppe riforme altisonanti, di troppo poche attuate fino in fondo»,⁵ in parte per le cautele politiche di tutte le forze coinvolte nella ricostruzione del paese, una riforma generale, chiara e coerente di un sistema

1 Ascenzi e Sani 2009, p. 40.

2 Tramite il Decreto Legislativo Luogotenenziale 24 maggio 1945, n. 459, recante anche i nuovi *Programmi* per le scuole elementari e materne.

3 Riportato in Ascenzi e Sani 2009, pp. 309-474.

4 Ascenzi e Sani 2009, p. 48.

5 Sottocommissione Alleata per l'Educazione 1947, p. 370.

scolastico «che si era ossificat[o] durante il fascismo»¹ e ora mostrava chiaramente una quantità di problemi irrisolti: il centralismo e l'autoritarismo gerarchico e burocratico, il nazionalismo culturale, l'arretratezza alle correnti più moderne della sperimentazione pedagogica, la piaga ancora aperta dell'analfabetismo, la separatezza dei percorsi scolastici, la funzione di selezione economico-sociale rivestita dalla scuola.²

Se nel 1945 due apposite commissioni miste (ovvero composte sia da rappresentanti della Sottocommissione Alleata sia da rappresentanti del nuovo governo provvisorio) lavorarono alla revisione dei *Programmi* per la scuola materna ed elementare e per gli Istituti magistrali (ritenuti strettamente collegati),³ «per gli altri tipi di scuola non si [volle] provvedere ad un'organica revisione dei programmi, [...] devoluta ad altri organi, sia in ossequio ai lavori prima della Consulta e poi dell'Assemblea Costituente (in cui il dibattito sulla scuola era estremamente vivace),⁴ sia in seguito all'istituzione della Commissione per la riforma e della Consulta didattica».⁵ Istituita il 12 aprile 1947 dal ministro Gonella e incaricata di verificare, attraverso una vasta opera di consultazione, le reali condizioni dell'istruzione pubblica e di delineare alcune piste di riforma. La Commissione terminò i lavori il 30 aprile 1949, ma il disegno di legge *Norme generali sull'istruzione*, che il ministro presentò in Parlamento due anni dopo, e che avrebbe dovuto essere per l'Italia repubblicana ciò che la legge Casati era stata per l'Italia unita e la legge Gentile per lo stato fascista, non approdò neppure alla discussione in aula.⁶ La scuola,

ingessata in un apparato burocratico sempre più pervasivo, rinnovata nella misura dello stretto indispensabile rispetto ai decenni precedenti, poteva apparire impegnata esclusivamente nel perpetuare una gestione ordinaria che tuttavia rappresentava già un risultato straordinario in molte situazioni di degrado strutturale, di povertà

1 Fornaca 1972, p. 7.

2 Fornaca 1972, pp. 7-8.

3 I programmi per l'istituto magistrale, emanati con il Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, n. 459, e adottati dall'anno scolastico 1945-1946, prevedono l'inserimento della psicologia accanto alla pedagogia (collegata alla filosofia), la possibilità di affrontare le discipline filosofiche e psicopedagogiche in modo sistematico anziché cronologico, e la reintroduzione del tirocinio.

4 Per cui si veda Fornaca 1972.

5 Ministero della Pubblica Istruzione 1953, p. 38. Tale commissione «si proponeva di elaborare programmi che rispecchiassero non tanto determinati indirizzi pedagogici o filosofici si piuttosto costituissero una determinazione e una delimitazione di quegli obiettivi comuni e fondamentali dell'insegnamento in ogni tipo di scuola che contemporaneamente rispecchiassero le esigenze della scuola stessa, salvaguardassero la libertà didattica dell'insegnante nello svolgere tale programma, garantissero alle famiglie e alla Nazione una adeguazione effettiva tra il lavoro scolastico cui sono sottoposti gli alunni e le loro reali possibilità», Ivi, pp. 247-248.

6 Sulle cause che, nonostante le circostanze favorevoli, condussero al fallimento della proposta Gonella, Santamaita 2010, pp. 132-136.

finanziaria e di carenza nella strumentazione didattica,¹

proprio nel momento in cui il paese stava entrando in uno dei decenni che più ne avrebbero modificato le condizioni economiche, sociali e culturali e che non avrebbe mancato di far sentire le sue ripercussioni anche dentro le aule.

Per l'istruzione superiore, dopo aver provveduto, lo si è visto, al raccordo con la scuola media, ci si limitò (parallelamente alla defastiscizzazione dei libri di testo) ad eliminare la patina ideologica che vent'anni di regime mussoliniano avevano inevitabilmente lasciato nelle indicazioni dei contenuti e argomenti da trattare.²

Relativamente ai programmi di italiano, la revisione fu piuttosto semplice, talvolta sommaria: nel caso degli Istituti tecnici si depennarono semplicemente dal canone gli scritti di Mussolini, si adattarono al quinquennio i programmi De Vecchi del 1936³ e si stabilì, per il primo anno, un programma che, in pratica, condensa quello del '36 della II, III e IV ginnasiale («Lettura e commento di episodi scelti dall'*Iliade*, dall'*Odissea* e dall'*Eneide* con breve illustrazione dell'intero poema»), limitando però l'arco temporale delle letture varie di prose e poesie alla modernità e aprendo agli scrittori stranieri.

Più rielaborati appaiono i programmi degli istituti magistrali e (qualche anno dopo, nel 1952) dei licei, anche se il canone rimane quello delineato nel 1936:⁴ uniche variazioni, l'aggiunta di Pirandello (mai incluso fino a quel momento) e un deciso sfortimento della

1 Santamaita 2010, p. 138.

2 L'iter legislativo dei nuovi Programmi predisposti dalla Sottocommissione Alleata per i licei e gli Istituti magistrali risulta di difficile ricostruzione, stante anche la lacunosità di alcune fonti d'archivio. Infatti i nuovi Programmi non sono riportati nel volume steso dalla Sottocommissione Alleata per l'Educazione, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943 (con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista)*, offerto al Ministero dell'Istruzione e pubblicato da Garzanti nel 1947, e sono dati per acquisiti dalla legislazione successiva in tutta la letteratura sull'argomento, la quale non riporta gli estremi di atti legislativi in merito (ad esempio, la Circolare Ministeriale del 22 marzo 1947, n.1319, *Programmi e prove d'esame negli Istituti di istruzione media, classica, scientifica e magistrale*, stabilisce che le prove d'esame verteranno «sui programmi d'insegnamento approvati con R.D. 7 maggio 1936, n.762 [...] o sui piani di studio editi a cura della Sottocommissione Alleata per l'educazione, od infine, per quel che riguarda gli Istituti magistrali, sui programmi andati in vigore dall'anno scolastico 1945-46», senza indicare con quale atto normativo siano stati emanati tali programmi). Si utilizzeranno dunque, ai nostri scopi, per l'istituto magistrale le versioni dei *Programmi* riportate nei fascicoli stampati dalla casa editrice Pirola nel 1954, per i licei classico e scientifico quelli indicati dal sito edscuola.it come allegato al Decreto Ministeriale 1 dicembre 1952, *Orari e obblighi di insegnamento negli Istituti di istruzione media, classica, scientifica e magistrale*; i programmi per gli istituti tecnici sono invece quelli indicati nel Decreto Ministeriale 8 luglio 1946 *Approvazione dei nuovi orari e programmi d'insegnamento negli istituti tecnici*, nel quale sono contenute anche le indicazioni per il raccordo con i programmi svolti nelle scuole durante gli anni della guerra e che sancisce, di fatto, l'innalzamento a cinque anni della durata complessiva degli Istituti tecnici. Da tali fonti sono tratte anche le citazioni che seguono, ove non diversamente indicato.

3 «Per la 2^a, 3^a, 4^a e 5^a classe dell'Istituto tecnico commerciale si applicheranno gli orari ed i programmi approvati rispettivamente per le classi 1^a, 2^a, 3^a e 4^a dell'Istituto tecnico commerciale quadriennale, con regio decreto 7 maggio 1936, n.762», Decreto Ministeriale 8 luglio 1946.

4 Più ampio quello indicato per i licei, che conta una quarantina di nomi, ridotto a quasi la metà quello degli Istituti magistrali.

letteratura patriottica risorgimentale (controbilanciata però da una lettura di Carducci «la più ampia possibile per il carattere educativo della sua patriottica ed umana poesia»); si fanno invece più pressanti le indicazioni sulla scelta dei testi obbligatori all'interno delle singole produzioni.¹ Nel ginnasio e biennio liceale vengono definitivamente istituzionalizzate la lettura integrale dei *Promessi Sposi*² e la conoscenza (teorica, non applicativa) di nozioni di prosodia, metrica e retorica. Se la consueta lettura di «prose e poesie di autori dal secolo XIV al XX, anche stranieri», lascia un certo margine di autonomia sul criterio con cui tali letture possono essere ordinate, nel triennio liceale e in tutto il quadriennio magistrale la storia letteraria prende decisamente il sopravvento:

Nel liceo il metodo più propriamente storico, che si seguirà nello studio delle tre letterature [italiana, latina e greca], permetterà una più critica penetrazione della civiltà antica e della moderna e dei loro rapporti. Lo studio della letteratura sarà accompagnato da letture di documenti e di passi caratteristici per lo stile sia dei singoli autori, sia di intere epoche. [Liceo]

Ogni periodo letterario, rispondente a un ciclo della nostra civiltà, sarà tratteggiato nei caratteri che lo distinguono, nei fattori storici, artistici e sociali che, in tali periodi, determinano orientamenti nuovi. [Istituto magistrale]³

Nonostante alcuni blandi correttivi («Nella terza classe del Liceo lo studio della letteratura dovrà essere compiuto soprattutto attraverso la lettura diretta dei testi»; «lettura non frammentaria e incoerente») è chiaro che ormai l'approccio diretto all'opera è relegato (nonostante l'insistenza sulla «larga scelta» di prose o poesie di questo o quell'autore) a corollario antologico della storia della letteratura (del tutto esplicite le indicazioni per gli Istituti magistrali: «sarà utile, a tale scopo, l'uso di un'antologia letteraria ed estetica che risponda alle esigenze dell'insegnamento»). Unica eccezione all'uso estensivo delle antologie (in

1 Interessante, ad esempio, il sopravvento del Dante lirico (*Vita Nuova e Rime*) a scapito del Dante trattatista (*Convivio, Epistole Latine, De Monarchia*, oltre alla *Vita Nuova*) preferito nel 1936.

2 Lettura obbligatoria che già vent'anni prima mostrava segni di sofferenza: «Il suo libro ebbe però una disgrazia: lo lessero troppo nelle scuole, ne fecero troppi sunti gli alunni, andò in odio a molti per esser stati costretti da ragazzi a mandarne a memoria dei brani che divennero famosi come certe arie delle opere verdiane: «Scendeva dalla soglia di uno di quegli usci... ...Addio monti sorgenti dall'acque...» Quanti che io conosco che non vollero più saperne del Manzoni perché quella Lucia e quel Renzo ricordavano loro troppo il legno stantio dei banchi! L'istruzione obbligatoria ha i suoi guai e può essere paragonata alla nutrizione artificiale colla sonda. Per conto mio preferisco che un uomo fatto adulto ignori del tutto i capolavori piuttosto che conoscerli e detestarli. *I promessi sposi* portano in loro stessi i mali che li hanno resi in tempi andati il libro scolastico per eccellenza», Tessa 1988, pp. 166-169. Il testo risale agli anni 1936-1939.

3 Ovviamente, la scansione cronologica è differente per i due tipi di scuola. Istituto magistrale: classe I: La letteratura medievale dalle origini a Dante; classe II: L'Umanesimo e il Rinascimento; classe III: La vita e la cultura italiana dal Parini al Foscolo; classe IV: Il Romanticismo. La letteratura del Risorgimento. La letteratura della nuova Italia e contemporanea. Liceo: III anno: dalla letteratura provenzale al Quattrocento; IV anno: dal Cinquecento al Settecento; V anno: Ottocento e Novecento.

un impeto di enciclopedismo utile senza dubbio a sprovvincializzare la nostra tradizione scolastica,¹ ma alquanto velleitario, data la vastità dell'impresa), la prescrizione di leggere i capolavori delle letterature straniere («e particolarmente della francese, tedesca, russa, inglese, americana»), allo studio delle quali dovrebbe essere dedicata almeno un'ora settimanale negli ultimi due anni del liceo classico, utilizzando le risorse della biblioteca scolastica.

Nulla di nuovo, poi, per quanto riguarda il tipo di lettura richiesta: l'alunno «verrà abituato alla comprensione e valutazione dell'opera d'arte», dovrà saper «cogliere i caratteri salienti e distintivi degli autori e delle epoche», ed accompagnare alla lettura il «commento storico, linguistico ed estetico», oltre a «opportuni rilievi grammaticali, sintattici e lessicali»; il tutto, ovviamente, «svilupperà in lui il gusto e la capacità dell'espressione aderente e sentita, e renderà consapevole il suo giudizio estetico».

Dunque, l'accoppiata di approccio storicistico e lettura estetica del testo nella sua accezione crociana (e sono infatti quelli di Croce e De Sanctis gli unici nomi di critici presenti nei programmi) resta l'indiscutibile pilastro su cui, anche nella scuola italiana postbellica, si costruisce qualunque forma di competenza letteraria e di lettura. La situazione, come si vedrà, resterà invariata almeno fino all'inizio degli anni Novanta, poiché il processo di riforma del sistema scolastico italiano, ed in particolare della scuola superiore, rimase una delle questioni aperte e sempre rimandate da tutti i governi succedutisi all'indomani della guerra. Perfino «la cesura istituzionale sancita dalla Costituzione non implicò una riforma globale, rimandata *sine die*»² nonostante il nuovo assetto costituzionale disegnasse, ovviamente, un nuovo tipo di scuola, fondato su principi di inclusione democratica e di libertà di insegnamento e apprendimento³ ben diversi da quelli che avevano ispirato la riforma Gentile (e le sue successive modifiche). Considerata alternativamente un pesante fardello di cui sbarazzarsi o un modello insuperato a cui guardare, l'impianto gentiliano costituirà sempre e comunque la pietra di paragone con cui dovranno misurarsi tutti i tentativi di modifica, totale o parziale, del sistema.

Nota metodologica: Poiché il già citato Decreto Legislativo Luogotenenziale del 7 settembre 1945, sancisce, di fatto l'esistenza di due gradi diversi di istruzione media, inferiore e superiore, la trattazione proseguirà ora in modo distinto per i due ordini di scuola.⁴

1 Cardinale 2011, pp. 45-46.

2 Galfrè 2005, p. 193.

3 Per un'analisi dettagliata degli articoli della Costituzione riguardanti l'istruzione e il relativo dibattito politico si vedano Santamaita 2010, pp. 111-118; D'Amico 2010, pp. 433-448; Panighetti 1986, pp. 34-51.

4 Per un inquadramento generale dei problemi relativi all'insegnamento dell'italiano nella scuola di massa, si vedano i saggi di Bertinetto, Berruto, Mordenti, Ossola, Ricciardi, contenuti in Asor Rosa 1983, pp. 871-1013.

6. Gli anni Sessanta e la scuola media unica

Nel decennio compreso tra il 1950 e il 1960, il numero degli allievi iscritti alla scuola media (nel suo *doppio binario* avviamento/media unificata) raddoppiò,¹ sfondando per la prima volta il muro del milione; eppure, non solo persistevano sacche di esclusione dal sistema formativo, soprattutto nelle zone rurali e nel meridione,² ma il meccanismo di selezione che agiva in età precocissima, al termine della scuola elementare, tendeva ad essere correlato direttamente alla situazione socioeconomica delle famiglie d'origine, relegando così gli studenti provenienti dai ceti meno abbienti e meno colti all'avviamento professionale, che era diventato, di fatto, la "scuola dei poveri". Inoltre,

nella fase di modernizzazione del paese una delle esigenze era di poter disporre di forza lavoro mediamente più istruita e socializzata. A questo proposito, la formazione fornita dalla scuola di avviamento professionale era ormai di livello inadeguato, una scuola media unitaria poteva assolvere meglio questo compito.³

Così, dopo alcuni anni di intenso dibattito in cui si affrontarono tendenze politiche e orientamenti pedagogico-didattici,⁴ si giunse, con la Legge 1859 del 31 dicembre 1962, all'istituzione della scuola media unica, gratuita e obbligatoria, la quale, anche in virtù dell'abolizione dell'esame di ammissione⁵ e della trasformazione del latino in materia opzionale, superava «l'impostazione selettiva e dualistica degli ordinamenti, che era una delle caratteristiche essenziali della legge Casati e della legge Gentile»⁶ e si poneva all'interno dell'orizzonte educativo inclusivo, egualitario e meritocratico, indicato dal recente dettato costituzionale.⁷

1 Il numero degli iscritti era ripartito pressoché equamente nei due indirizzi, Santamaita, 2010 (si cita dalla I ed. 1999), p. 147.

2 Nel 1961 poco più del 40% della popolazione aveva conseguito la licenza elementare e meno del 10% la licenza media; la percentuale di analfabetismo nel Sud e nelle isole superava il 15%, ISTAT 2011, pp. 349-352.

3 Malinverno 2006, p. 177.

4 De Vivo 1983, pp. 132-145. «I partiti di sinistra erano favorevoli a una scuola unica, che non imponesse scelte precoci; quelli di centrodestra temevano l'appiattimento e la caduta di qualità degli studi in una media comune che avrebbe posto sullo stesso piano ragazzi con attitudini differenti e diverse prospettive quanto alla prosecuzione degli studi oltre l'obbligo. Le forze moderate volevano conservare almeno indirizzi preprofessionalizzanti, per evitare che chi non proseguiva non ricevesse alcun addestramento in relazione all'addestramento lavorativo», Malinverno 2006, p. 172. Si veda anche Codignola 1986, pp. 120-148.

5 Legge 478 del 9 giugno 1961.

6 Fadiga Zanatta 1976, p. 12.

7 «Una scuola obbligatoria e gratuita fino ai quattordici anni implicava infatti la volontà di fornire a tutti i giovani una formazione di base che fosse in grado di colmare gli svantaggi iniziali legati appunto all'estrazione sociale o alla deprivazione culturale; di sollevare il "tetto troppo basso" delle conoscenze comuni, delle abilità indispensabili per vivere una società sempre meno agricola e patriarcale; di garantire una crescita fondata sull'uguaglianza dei punti di partenza e sulla pluralità degli approdi cui ciascuno poteva legittimamente aspirare; di assicurare un processo educativo a misura di adolescente, di tutti gli adolescenti, volto a potenziare le proprie capacità conoscitive e critiche, a dotarlo della strumentazione di base necessaria per compiere le successive scelte di studio, di lavoro, di vita», Santamaita 2010 (si cita dalla I ed. 1999, p. 150).

Le prime classi del nuovo ordinamento vengono attivate dal 1 ottobre 1963: in esse sono applicati i nuovi *Programmi*,¹ i quali si aprono con una *Premessa* in cui sono dichiarate le caratteristiche generali della nuova scuola:

- la sua funzione formativa in senso ampio, che «risponde al principio democratico di elevare il livello di educazione e d'istruzione personale di ciascun cittadino e generale di tutto il popolo italiano, accrescendone di conseguenza la capacità di partecipazione e di contributo ai valori della cultura e della civiltà»; tale finalità deve considerare innanzitutto la particolare età degli studenti «nella quale deve contemporaneamente svilupparsi la capacità sociale di reciproca relazione e collaborazione e avviarsi l'organizzazione della personalità in una responsabile autonomia»;
- la funzione orientativa e livellatrice rispetto alle disuguaglianze sociali: «infatti, assecondando con i vari insegnamenti, anche facoltativi, la maturazione dei singoli alunni essa ne chiarisce e ne sviluppa le inclinazioni e gli interessi e permette a tutti di rivelare le proprie attitudini anche in vista delle ulteriori scelte scolastiche e professionali con esclusione di ogni determinazione prematura e di considerazioni e fattori esterni alle capacità e alle tendenze di ciascun alunno»; per questo l'azione di docenti e dirigenti deve essere finalizzata a «compensare eventuali divari di partenza fra alunni provenienti da diversi ambienti sociali e a far superare eventuali difficoltà di sviluppo», prevedendo opportune attività (insegnamento individualizzato, attività integrative, lavori di gruppo, doposcuola...);
- l'adozione del metodologie didattiche induttive «che muovano dalla esperienza vissuta dagli alunni, dal loro mondo morale e affettivo, dall'osservazione dei fatti e dei fenomeni per passare progressivamente a sempre più organiche e consapevoli sistemazioni delle cognizioni acquisite» in luogo della mera trasmissione di contenuti;
- la libertà didattica degli insegnanti;
- la collaborazione tra scuola e famiglia.

In conseguenza di queste premesse, l'insegnamento dell'italiano nella scuola media deve assicurare «possesso adeguato della lingua nazionale» e «comprensione e godimento di testi letterari», e promuovere la maturazione della personalità dell'alunno mediante «la lettura quanto più ampia possibile, anche in connessione con le vive esperienze dell'alunno, diretta ad aprire più larghi orizzonti spirituali e culturali». Alle indicazioni relative alla lettura è dedicato

¹ Decreto Ministeriale 24 aprile 1963, *Orari e programmi d'insegnamento della scuola media statale*, da cui sono tratte le citazioni successive, ove non diversamente indicato.

ampio spazio:

- L'insegnante è libero di scegliere in autonomia i testi da proporre alla classe e di graduarli nel corso del triennio: esse possono spaziare «fra scrittori dell'antichità classica o stranieri (in buona traduzione italiana) e scrittori italiani» senza limiti cronologici, anche se l'elenco di alcune opere «che pure tradizionalmente hanno sollecitato la fantasia e l'interesse degli allievi» (ovvero l'epica classica, medievale e rinascimentale, oltre alla *Divina Commedia* «che, opportunamente spiegata, non offre in molti episodi difficoltà maggiori di quelle presentate dai poemi classici»), se pure non vuole essere normativo, sembra voler proporre come modello un canone inscritto da tempo in una tradizione scolastica d'élite.¹
- La comprensione delle opere lette non deve essere limitata alla conoscenza del contenuto, ma anche agli aspetti linguistici ed «artistici» e, quando necessario, anche all'ambientazione storica. Saper leggere significa sviluppare «la capacità di penetrare nell'intimo significato di quel che si legge» e tale capacità è coronata dall'«apprendimento a memoria di poesie e di brani di prosa».
- La lettura antologica in classe dev'essere accompagnata sia da quella di «un'opera narrativa moderna italiana o straniera in buona traduzione italiana», sia da «letture domestiche individuali di libri della biblioteca di classe o di altri libri consigliati o liberamente scelti», che possano soddisfare «il bisogno e talora l'ansia di leggere propria di quest'età»; la lettura individuale ed extrascolastica non deve essere considerata «come ameno e marginale diversivo, ma come bisogno che nasca dal vivo della scuola e ad essa si raccordi» e deve essere oggetto di conversazioni tra gli alunni e l'insegnante.

Sono ben percepibili, in questi programmi, due tendenze contrapposte: la prima, più conservatrice e *filogentiliana* (che tenta di ricalcare ciò che veniva richiesto nelle prime tre classi ginnasiali), considera come unica forma di lettura quella delle grandi opere del passato: tali opere possono svelare il loro senso più profondo solo a chi è in grado di coglierne l'«artisticità». Non è che un diverso modo di indicare come unica lettura possibile la lettura estetica di stampo crociano, preferibilmente accompagnata dalla ripetizione mnemonica, alla quale, come tradizione vuole, è attribuita la facoltà di aumentare la capacità di comprensione del testo, senza peraltro mai spiegarne il motivo.

La seconda tendenza, più progressista, intende la lettura come uno strumento per accrescere

¹ Le opere menzionate, infatti, riprendono parzialmente l'elenco di quelle che già nel 1923 erano richieste per l'ammissione ai corsi superiori di licei, istituti tecnici e magistrali.

la consapevolezza di sé e del mondo, e come uno stimolo per ampliare gli orizzonti culturali degli allievi anche al di fuori dell'aula scolastica: siamo nella linea già tracciata dai *Programmi Bottai*, anche se più moderata. Innanzitutto, la lettura perde la centralità assoluta, tra le attività didattiche, che le era stata attribuita dai programmi del 1940; il legame tra momento individuale e collettivo della lettura è solo accennato, non è più un circolo virtuoso che stimola ad ampliare via via l'orizzonte culturale del discente; scompare la prescrizione delle (numerose) letture dalla biblioteca di classe da svolgersi in tutte e tre le classi (ne resta solo un suggerimento piuttosto vago), sostituite dalla lettura annuale di una sola opera di narrativa (escludendo così la lettura integrale di opere di genere diverso). Tale prescrizione, priva di qualunque indicazione sui modi e i tempi di lettura, introduce di fatto nella pratica didattica l'"ora di narrativa" settimanale, che tanto peso avrà nel disamorare gli studenti alla lettura, poiché parcellizza nel tempo artificiale della scuola «la lettura estensiva, distesa e prolungata nel tempo, spesso febbrile e d'un fiato, che [...] è propria e distintiva, *a parte receptionis*»¹ del romanzo e della narrativa in generale.

L'ambiguità presente in queste indicazioni non è che uno dei sintomi di una questione decisiva che resta irrisolta nonostante la riforma e l'elaborazione di nuovi programmi, ovvero l'impostazione generale e didattica della nuova scuola,² nella quale «non vengono fornite più particolari istruzioni metodologiche, perché lo Stato non ha una propria metodologia educativa, o non ne ha altra che quella di favorire la responsabile libertà degli insegnanti nell'inventiva didattica». L'apparente neutralità istituzionale, sottrae agli ingranaggi burocratici e coercitivi dello Stato e affida alla libera iniziativa dei docenti

la grande opera educativa assegnata alla nuova scuola, la quale, mettendo per la prima volta tutti, nell'età dagli undici ai quattordici anni, in eguali posizioni di partenza di fronte alla vita, sarà lo strumento principale per la formazione delle nuove generazioni, per il loro attivo inserimento nella vita spirituale, sociale ed economica della comunità italiana;

tuttavia non fornisce nuove linee-guida e strumenti metodologici e pratici che possano aiutare gli insegnanti nella gestione di un ciclo di studi che ha ormai assunto, per legge, caratteristiche ben diverse da quelle che contraddistinguevano i suoi omologhi nei decenni precedenti; questa

1 Bandini 2014, p. 6.

2 Se si guarda soprattutto alla parte strettamente linguistica, «i programmi d'italiano del 1963 erano irrealistici [...] perché non tenevano in alcun conto né la situazione linguistica italiana né i bisogni linguistici della nostra società» che era linguisticamente frammentata (compresenza di italiano, dialetti e lingue delle minoranze), ampiamente analfabeta o semi-analfabeta e segnata dall'esplosione del fenomeno delle migrazioni interne, che conducono alla formazione di «un sottoproletariato urbano senza lingua, senza codici e senza scuole», Simone 1979, pp. 36-39 *passim*.

lacuna permette la reiterazione di *habitus* culturali e didattici fortemente conservatori, che si scontrano con le nuove finalità di una scuola

destinata ad esser scuola di tutti, scuola di popolo, così come lo è la scuola elementare. [...] Dovrà essere meno selettiva, più orientata a cercare di portarsi dietro il maggior numero possibile dei figli del popolo, così come da decenni la scuola elementare è abituata a fare. La scuola media, per la sua tradizionale diversa impostazione, non aveva questo obiettivo e questa ambizione; senza dubbio essa si fondava maggiormente sulla selettività. Ma se la scuola dagli 11 ai 14 anni è destinata a diventare scuola di tutti i figli del popolo, ed è certo che questa novità dovrà riflettersi anche nel suo spirito, nei metodi, nelle modalità sia per quanto si riferisce ai programmi sia per la preparazione anche pedagogica e didattica degli insegnanti.¹

Purtroppo, nonostante i buoni propositi espressi dal Ministro Gui, all'atto di istituzione della scuola media unica

il tipico insegnante medio italiano è impreparato all'idea che gli studi medi inferiori debbano ormai costituire l'ordinario requisito culturale di ogni cittadino in quanto tale; egli si porta dietro l'eredità gentiliana, per la quale gli studi medi inferiori sono indissolubilmente legati agli studi superiori e compito principale dell'insegnante è quello di selezionare i giovani meritevoli di proseguire gli studi.²

Non fu sufficiente, infatti, eliminare definitivamente il latino dalle materie curricolari³ per convertire definitivamente quella che era stata una scuola d'élite in una scuola di massa,⁴ pronta ad accogliere la sempre maggiore richiesta di istruzione che proveniva da tutte le classi sociali, soprattutto da quelle che fino a quel momento ne erano state escluse: non si verificò infatti l'auspicata riduzione del vistoso fenomeno delle ripetenze e degli abbandoni anche nella scuola dell'obbligo,⁵ fenomeno che colpiva soprattutto i «Gianni», figli di contadini, operai e piccoli artigiani, e che fu denunciato dagli allievi di Don Lorenzo Milani nella celebre *Lettera ad una professoressa*⁶ (la quale non a caso diventerà immediatamente uno dei libri-simbolo della contestazione studentesca all'intero sistema scolastico).⁷

1 *La scuola di tutti*, discorso tenuto dal Ministro dell'istruzione Luigi Gui al Senato il 25 settembre 1962, all'atto di presentazione della legge istitutiva della scuola media unica, riportato in Malinverno 2006, p. 70.

2 Fadiga Zanatta, 1976, pp. 125-126.

3 E, di conseguenza, adattare i programmi di licei e istituti magistrali (Legge 31 dicembre 1962, n.1859, art.23; OO.MM. 2 maggio 1965 e 20 marzo 1967).

4 «Il limite più rilevante della riforma non sembra perciò risiedere nelle sue residue ambiguità strutturali e curricolari, ma nelle forme della sua attuazione, che videro una scuola diventata di massa nei fatti e nei principi continuare a essere gestita didatticamente secondo un'ottica elitaria», Malinverno, 2006, p. 179.

5 Santamaita, 2010 (I ed. 1999), pp. 156-157 e 161-165.

6 Scuola di Barbiana, 1967.

7 «Anche se la *Lettera a una professoressa* fu assunta come proprio testo dal primo movimento studentesco, va detto che il movimento e poi i gruppi e i partiti che ne derivarono rivolsero assai raramente la loro attenzione alle strutture scolastiche di base, mentre nel campo della politica ufficiale altri argomenti – la secondaria

La nuova scuola, che aveva cessato «di essere privilegio per *pochi*, si avviava a diventare una scuola *di massa* che, seppure aperta a *tutti* sul piano formale, ne accoglieva pur sempre *molti*»,¹ era messa sotto osservazione anche dalle nuove forze produttive ed imprenditoriali, che esprimevano il bisogno di manodopera qualificata a diversi livelli e di tecnici specializzati per far fronte all'impetuosa crescita produttiva che stava interessando il paese, e dunque richiedevano alla scuola di saper formare adeguatamente le migliaia (milioni) di giovani che affollavano le aule.

Furono però necessarie due ondate di contestazione studentesca (1968 e 1977) e mutate condizioni politiche ed economiche (gli anni di piombo, la crisi economica), perché il legislatore sentisse l'esigenza di intervenire,² trasformando anche i metodi, «rimasti quasi totalmente legati ai vecchi regolamenti didattico-disciplinari riveduti nel 1923-25, ricavati essi stessi, in fondo, almeno in buona parte, dalla vecchia o vetusta normativa ottocentesco-unitaria»,³ di un ordine di scuola fino a poco tempo prima facoltativo, selettivo e destinato ad una parte relativamente modesta della popolazione.

7. 1979: i nuovi *Programmi per la Scuola media*

Di certo non casualmente, i primi mattoni di un rinnovamento della scuola media italiana vennero posti nel 1977: la Legge 16 giugno 1977, n. 348 eliminò l'esame di latino per l'accesso al liceo classico, chiarì che uno degli obiettivi fondamentali dell'intero ciclo scolastico era il «rafforzamento dell'educazione linguistica attraverso un più adeguato sviluppo dell'insegnamento della lingua italiana» (Art. 2), e inserì un elemento di contatto tra discipline diverse attraverso l'istituzione del colloquio d'esame a carattere pluridisciplinare (Art. 3); la Legge 4 agosto 1977, n. 517 abolì gli esami di riparazione e le classi differenziali, includendo a pieno titolo nei normali percorsi di istruzione i portatori di handicap e gli alunni che la legge del '62 raggruppava sotto la (pessima) dizione di «disadattati scolastici».

È invece il Decreto Ministeriale 50 del 9 febbraio 1979,⁴ recante i nuovi *Programmi per la Scuola Media*, a modificare radicalmente l'assetto complessivo di questo ciclo di istruzione, sottolineandone, nella *Premessa generale*, il carattere formativo e orientativo, finalizzato al

superiore e l'università – venivano posti all'ordine del giorno [...] e mettevano in ombra il resto», Gattullo e Visalberghi 1986, p. 89.

1 Santamaita 2010 (si cita qui dalla I ed. 1999, p. 162).

2 Si ricorda anche che tra il 1973 e il 1974 furono approvati sei provvedimenti legislativi (noti, nel loro insieme, col nome di *decreti delegati*) con cui vennero istituiti gli organi collegiali e i distretti scolastici e furono garantite la libertà d'insegnamento e i diritti sindacali all'interno della scuola.

3 Gozzer 1979, p. 25.

4 Da cui sono tratte tutte le citazioni che seguono, ove non diversamente indicato.

«raggiungimento di una preparazione culturale di base» che ponga «le premesse per l'ulteriore educazione permanente e ricorrente» e non solo per il proseguimento degli studi, il quale ne costituisce uno sbocco naturale ed auspicato, ma non lo scopo primario. Il principio ispiratore è individuabile nell'Articolo 3 della Costituzione: dall'esposizione delle caratteristiche e dei fini della nuova scuola media risulta palese che essa non è considerata solo come il completamento dell'istruzione elementare, ma ha il compito di fornire a tutti gli studenti, senza riguardo alla loro provenienza socioculturale, gli strumenti necessari per partecipare democraticamente alla vita sociale, civile, economica e politica; infatti è definita «scuola della formazione dell'uomo e del cittadino», «scuola che colloca nel mondo», «orientativa», «obbligatoria», ed in essa si esercitano la partecipazione delle famiglie e la professionalità e libertà dell'insegnamento, nel rispetto dei diritti degli alunni.¹

I nuovi *Programmi* inoltre innovano quelli del 1963 non solo sotto l'aspetto legislativo, ma anche perché si ispirano chiaramente ai progressi compiuti nei decenni precedenti: «la sostanziale omogeneità di impostazione pedagogico-didattica che è immediatamente riscontrabile in tutti i distinti settori dei nuovi programmi [...] testimonia [...] l'efficacia capillare di una impegnata elaborazione pedagogica che è giunta a penetrare i più diversi settori culturali e didattici».² La nuova organizzazione didattica si propone di andare «oltre la lezione frontale, il gesso e la lavagna, lo studio domestico e il compito tradizionale»³ e si fonda dunque su una *programmazione curricolare*⁴ (è questa la prima volta che il termine *curricolo* entra nella normativa scolastica italiana) che deve essere elaborata dai singoli docenti e dall'intero consiglio di classe: «il programma non prescrive una sequela di argomenti articolati, suddivisi per i tre anni del corso [, dunque] spetta ai docenti programmare il lavoro scolastico in coerenza con i

1 Per un commento alla Premessa generale dei programmi si vedano Gozzer 1979, pp. 42-47 e Laporta e Margiotta 1979, pp. 3-18.

2 Visalberghi 1979, p. 2. «I programmi del '79 rappresentano, del resto, il momento culminante di una ricerca di coerenza e di integrazione tra le finalità istituzionali (e costituzionali), la valorizzazione della didattica, il tentativo di una rappresentazione epistemologicamente rigorosa dei saperi trasmissibili, intesi tra l'altro come procedure, strutture dinamiche che funzionano operativamente, nelle contestualizzazioni storiche e pragmatiche, nell'accordo sulle convenzioni linguistiche che le caratterizzavano. Più che un deposito di conoscenze, i saperi descritti nei programmi del '79 avrebbero dovuto essere dispositivi per orientarsi nella costruzione di sé in rapporto con il mondo. Laboratori della competenza, e, perfino, della riflessione metacognitiva», Federici 2003b, p. 26.

3 Federici 2003b, p. 6.

4 Da poco era stato pubblicato il noto manuale sulla programmazione didattica di Maragliano e Vertecchi 1977, che al programma scolastico (rigido, burocratico, centralizzato, gerarchico, rivolto ai contenuti, indifferente alle metodologie) contrapponeva l'idea di programmazione curricolare (flessibile, autonoma, attenta alle metodologie e al contesto concreto di attuazione). Per una panoramica teorica sul concetto di curricolo, Ajello e Pontecorvo 2002.

fini individuati»,¹ che devono essere coerenti con le reali esigenze della classe, e comprendere anche quelle attività integrative e di sostegno necessarie per ottenere un *insegnamento individualizzato*. In sede di programmazione devono essere previsti contenuti, metodi e attività che garantiscano l'*interdisciplinarietà*² dell'attività didattica; la valutazione degli obiettivi, che può avvenire utilizzando forme nuove di verifica (non solo i classici "temi" e interrogazioni, ma anche prove oggettive o lavori di gruppo), deve «essere *formativa*, fornire frequenti e sistematici *feed-backs* circa i risultati raggiunti e le carenze residue, permettere tempestivi interventi di sostegno e integrativi»,³ e considerare non solo gli aspetti cognitivi ed intellettuali, ma anche quelli emotivi, relazionali e motivazionali per il raggiungimento del giudizio sommativo. Fondamentale nell'impostazione del lavoro scolastico sono poi la consapevolezza e la valorizzazione dell'ambiente (familiare, sociale, naturale, storico...) da cui provengono ed in cui sono inseriti gli allievi; allo stesso modo, il processo di apprendimento deve essere attivo e fondato sulla ricerca, l'indagine e la sperimentazione.

Per la prima volta, infatti, questi programmi [...] in luogo di presentare, come tradizionalmente era avvenuto dall'unificazione, un *elenco* di contenuti culturali sui quali doveva vertere l'insegnamento, definiscono il progetto didattico della scuola pubblica nazionale, nel segmento che conclude il ciclo dell'obbligo, essenzialmente in termini di *finalità* (o, come altri tenderanno a chiamarli, di obiettivi generali).⁴

Siamo dunque in un contesto decisamente diverso da quello del 1963: ora la scuola media ha, almeno sulla carta, un'esplicita funzione di decondizionamento sociale, e a questo devono mirare anche le singole discipline. In particolare, le indicazioni relative all'italiano risentono fortemente del dibattito, avviato indipendentemente da Don Milani e da Tullio De Mauro⁵ tra la fine degli anni '60 e la prima metà degli anni '70, sul ruolo del linguaggio nella scuola, e sulle necessità linguistiche del paese:⁶ ciò condusse ad una revisione completa dei presupposti

1 Dei 2000, p. 66.

2 «Non sarà inutile tener presente che, di fatto, l'approccio davvero *interdisciplinare* è raro, soprattutto a questo livello, e che assai più comune è quello che propriamente va detto *pluridisciplinare*. Si tratta cioè di far collaborare settori di conoscenza diversi, senza interazione stretta tra loro (propria del rapporto interdisciplinare), né virtuale unificazione dei campi concettuali (caratterizzante il rapporto *transdisciplinare*: mi riferisco alle distinzioni operate da Piaget e dalla sua scuola). Siamo tuttavia, in ogni caso, ben oltre il semplice *richiamo* o *collegamento* interdisciplinare, ovviamente utili, ma di solito epidermici e superficiali. Il punto nodale da considerare è che ciò che importa è di far scoprire come diversi tipi di conoscenza possano collaborare tra loro nello studio e nella risoluzione dei problemi reali (momento pluridisciplinare), senza peraltro perdere l'occasione di far emergere le affinità o le coincidenze strutturali fra discipline che impiegano il metodo scientifico-sperimentale (momento interdisciplinare)», Visalberghi 1979, p. 10.

3 Visalberghi 1979, p. 12.

4 Lastrucci 2005, p. 18

5 Soprattutto De Mauro 1977.

6 È quella che è stata definita la «Rivoluzione glottodidattica», Balboni 2009, pp. 77-103.

«ancorati alla tradizione formalistica e grammatico-traduttiva»,¹ sui cui si fondava l'insegnamento dell'italiano nel 1963, presupposti incapaci di generare strategie e risultati soddisfacenti.² L'educazione linguistica è ora considerata centrale per l'educazione democratica del futuro cittadino,³ in quanto «tutte le discipline per elaborare e comunicare i propri processi e contenuti» si valgono del linguaggio, la cui padronanza, articolata nelle quattro abilità fondamentali e interdipendenti dell'ascoltare, parlare, leggere e scrivere, è necessaria per:

- acquisire ed esprimere l'esperienza del mondo di sé;
- stabilire rapporti interpersonali e sociali;
- accedere ai più diversi ambiti di conoscenza ed esperienze (estetiche, scientifiche, logiche, tecnologiche, eccetera);
- sviluppare, attraverso la riflessione sul linguaggio le modalità generali del pensiero, quali ad esempio, l'articolazione logica, il senso dell'evoluzione nel tempo e della diversità nello spazio, eccetera.
- prendere coscienza del patrimonio culturale col quale giunge alla scuola media e accedere via via ad un mondo culturale più ampio, sia moderno che passato, sia nazionale che internazionale.

In questo nuovo contesto,

gli insegnanti sono invitati a fare riferimento all'esperienza dell'alunno, all'osservazione della realtà, al contributo delle altre discipline, alle varie letture. Ciò implica una perdita di significato dei tradizionali esercizi grammaticali e di composizione (i temi, i riassunti), per fare spazio ad altre attività di scrittura e lettura, all'ascolto, alla comunicazione, alla circolazione di esperienze personali.⁴

Ne fanno le spese «le ore di grammatica prescrittiva, le pagine di analisi logica, la propedeutica a un latino ormai estromesso dall'obbligo e un avvio troppo precoce alla storia della letteratura».⁵

Relativamente a ciò che costituisce più da vicino l'oggetto della presente indagine, la scuola deve promuovere «tanto la lettura libera e corrente non mortificata da commenti minuti, limitati quindi a sobri richiami intesi alla comprensione generale del passo, quanto la lettura guidata dall'insegnante in ordine alla comprensione dell'insieme e dei particolari» e di incoraggiare e favorire la lettura personale anche attraverso l'uso della biblioteca scolastica, di classe e l'accesso alle biblioteche pubbliche. Le opere scelte dovranno essere motivanti e rispondenti agli interessi tipici degli alunni, anche in considerazione della loro età anagrafica, e

1 Balboni 2009, p. 83.

2 Laporta e Margiotta 1979, pp. 21-27; Simone 1979, pp. 36-44.

3 GISCEL 1975.

4 Dei 2000, p. 67.

5 Citterio 2000, p. 10.

dovranno essere svolte su una grande varietà di generi e temi:

Le letture saranno riferibili al mondo della fantasia (poesia lirica, epica, favole, romanzi, novelle, letteratura di fantascienza etc.), della storia (biografie di personaggi illustri, documenti storici e di tradizioni popolari, passi di epistolario, autobiografie), della scienza e della tecnica (storia di scoperte e di invenzioni, relazioni di viaggiatori, semplici testi scientifici e di tecnica), della vita associata (sport, giornali, testi legislativi e regolamentari, resoconti della realtà economica e sociale), dell'esperienza interiore (testi di carattere religioso e di riflessione morale, diari), della musica e delle arti figurative»

Agli studenti dovranno anche essere gradualmente proposti testi di alto valore letterario, fondamentali per lo sviluppo della lingua e della cultura italiana, e si potrà invitare l'alunno ad apprendere a memoria alcuni passi, poetici o in prosa; ad essi andrà accostata, come già nel 1963, «la lettura, in ciascuno dei tre anni, di almeno un'opera di narrativa moderna italiana ovvero straniera in buona traduzione italiana (completa o adeguatamente ridotta in relazione all'età degli alunni)», come se un solo romanzo all'anno fosse sufficiente, accanto alle letture antologiche, a porre le basi di una consuetudine con i libri che vada oltre gli sporadici obblighi scolastici.

Poiché il problema della comprensione del testo appare per la prima volta nella scuola italiana, i *Programmi* del 1979, pur senza individuare delle linee conduttrici di tipo teorico sul problema,¹ forniscono, in maniera non sistematica, alcune strategie funzionali all'obiettivo, come «conversazioni, esercitazioni orali e scritte sul significato generale, sugli aspetti essenziali, su elementi lessicali» e «la riformulazione orale e scritta di quanto letto».

Pur riconoscendo le grandi innovazioni dei *Programmi* del 1979, bisogna evidenziare, nella nostra prospettiva, almeno due criticità: la prima, generale, è la mancanza di indicazioni relative alla progressione dei contenuti che impedisce la costruzione di un vero curriculum di studio, curriculum di letture, nel nostro caso;² la seconda, che l'attenzione rivolta agli aspetti linguistici dell'italiano³ tende a lasciare in ombra l'attività della lettura, intesa spesso come

1 Simone 1979, p. 52.

2 «I programmi del 1979 (e forse questa valutazione si applica alla totalità di essi, e non solo alla parte riservata all'italiano) non hanno avuto il coraggio di diventare un curriculum, restando al livello, tipicamente italiano del resto, di indicazioni programmatiche. Ciò spiega una quantità di aspetti di essi: il fatto che l'italiano venga presentato globalmente, senza alcun tentativo di costruire quella che (con un brutto termine) si chiama progressione, malgrado gli svariati tentativi di progressione messi a punto; il fatto che non ci sia una sola parola sulle tecniche didattiche da adoperare, e si lasci all'insegnante l'onere di decidersene, di calibrarle e applicarle; il fatto che l'italiano sia assai poco e male collegato con le altre "materie" linguistiche, malgrado le rivendicazioni avanzate nel paragrafo I del testo. Questa mancanza di coraggio è assai grave e priva il testo, peraltro così meritorio, delle gambe, lasciandolo in un certo senso sospeso a mezz'aria», Simone 1979, p. 67.

3 A cui peraltro alcuni rimproverano una «concezione puramente lessicale» della competenza semantica, Simone 1979, p. 66.

strumento per affinare competenze linguistiche piuttosto che come mezzo di crescita culturale e personale:

Il linguaggio delle opere letterarie di prosa e di poesia sarà considerato anche come espressione della tradizione linguistica che ha fornito la base principale della lingua nazionale nell'uso colto come nell'uso popolare. I testi letterari andranno visti pertanto, oltre che come espressione della personalità dell'autore, anche nel loro aspetto estetico e come documento della civiltà, della vita sociale, delle consuetudini e degli usi linguistici

Non solo, se appare evidente il salto di qualità teorico e metodologico nell'insegnamento della lingua,¹ che diviene l'obiettivo principale dell'insegnamento dell'italiano in questa fascia di età, così non è per la didattica della lettura, la quale non gode di uno statuto autonomo né di una funzione eminente nella formazione scolastica. Di fatto, per quanto riguarda i contenuti, i *Programmi* si limitano a dare una superficiale ripulita ad indicazioni vecchie di oltre venticinque anni, eliminando l'elenco di opere letterarie ritenute fino a quel momento alla portata di studenti di quell'età e indicando, come si è visto, una pluralità di generi e tipologie testuali indicati per risvegliare l'interesse dei ragazzi, tra i quali figurano, finalmente, anche testi non strettamente letterari. Ci troviamo allora, paradossalmente, a metà strada tra la consapevolezza che non si possa leggere solo ciò che l'eredità gentiliana ha imposto fino a quel momento e una concezione funzionalista della lettura (la lettura serve per raggiungere scopi diversi dalla lettura in sé: per affinare l'espressione scritta, per comprendere l'evoluzione linguistica, per conoscere una tradizione letteraria...). Siamo però ben lontani dall'idea (presente invece nei *Programmi* Bottai) che la formazione di un lettore autonomo, che sappia dunque, anche al di fuori della scuola e dell'obbligo scolastico, procurarsi i mezzi per il proprio sviluppo culturale attraverso i libri, debba essere una delle priorità dell'istruzione obbligatoria.

8. Gli anni Ottanta e Novanta: fermenti di riforma e autonomia scolastica.

Sulla scia dei *Programmi* per la scuola media del 1979, tra il 1985 e il 1991 vengono emanati i nuovi *Programmi* per la scuola elementare² e i nuovi *Orientamenti* per la scuola materna,³ nonché le proposte della Commissione Brocca per la scuola superiore (che saranno analizzate

1 «Uno dei cardini è il passaggio da "insegnamento della grammatica", in cui l'agente è l'insegnante, a "riflessione sulla lingua", che pone lo studente in posizione centrale», Balboni 2009, p. 97.

2 D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104 .

3 D.M. 3 giugno 1991. «Gli Orientamenti vengono inoltre considerati un momento di "svolta epocale" nella storia del nostro sistema formativo in quanto sono il risultato dell'elaborazione di un progetto culturale e formativo specifico per questo livello di scolarità, essenzialmente improntato anch'esso, appunto, ad una logica di programmazione per obiettivi, in questo caso obiettivi che dovranno risultare propedeutici e preparatori allo svolgimento dell'itinerario formativo vero e proprio che avrà avvio nella scuola primaria», Lastrucci 2005, p.19.

più dettagliatamente in seguito): pur abbandonando i grandi progetti di riforma globale, che erano stati richiesti a gran voce dai movimenti studenteschi del '68 e del '77, «in favore di provvedimenti più limitati, disposti in una *prospettiva di cambiamento processuale*»,¹ appare evidente la graduale affermazione, nell'elaborazione di tutte queste indicazioni, di nuovi principi ispiratori nella didattica:² l'attività di programmazione curricolare, l'individualizzazione del processo di insegnamento-apprendimento, la costruzione di un curriculum per obiettivi e non per contenuti. Tali principi sono finalizzati a garantire l'inclusione nei percorsi scolastici di tutti gli alunni, anche di coloro che provengono da situazioni di svantaggio o di marginalità:

L'impianto strutturato per obiettivi piuttosto che per contenuto dei programmi [del 1979], che si imporrà nelle successive trasformazioni applicate ai programmi scolastici (i *Nuovi programmi* per la scuola primaria nel 1985 e poi gli *Orientamenti* per la scuola materna del 1991-92) è indicativo di un mutamento di prospettiva sostanziale, in quanto postula le condizioni che permettono alle singole istituzioni scolastiche ed ai singoli docenti, in sede, appunto, di programmazione curricolare, di ridefinire i percorsi attraverso i quali i singoli alunni, anche in funzione delle loro differenziate caratteristiche e, soprattutto, dei loro differenziati (dis-)livelli di partenza, possano tutti raggiungere, almeno in linea di principio, i traguardi essenziali, garantendo così, appunto, l'uguaglianza non soltanto in termini di accesso ai percorsi formativi, ma [...] in termini di una sostanziale *equivalenza* di risultati.³

Gli anni Ottanta sono però anche il decennio in cui cominciano a manifestarsi una serie di fenomeni che avranno grande peso negli anni successivi, e che influenzeranno sensibilmente il modo di intendere il ruolo e i compiti del sistema scolastico. Innanzitutto, si assiste alla moltiplicazione dei soggetti erogatori di formazione: accanto ai tradizionali enti pubblici (Stato e regioni), emergono enti privati che offrono corsi professionali, post-obbligo, post-laurea, master, specializzazioni, diplomi vari.⁴ Si crea così un vero e proprio mercato della conoscenza, considerata alla stregua di qualunque altro prodotto e soggetta, dunque, anche a precise strategie di *marketing*. In secondo luogo, il sistema delle comunicazioni di massa (cinema, giornali, radio, tv e, negli anni successivi, il web) «si è proposto come nuovo, grande protagonista di una “educazione diffusa”»⁵ che ha suggerito, su vasta scala, nuovi modelli di riferimento, diversi da

1 Santamaita 2010, pp. 173-174.

2 Lastrucci 2005, pp. 41-50.

3 Lastrucci, 2005, p. 18,

4 È questo il periodo in cui si nascono numerosi istituti privati per il recupero degli anni persi e i cosiddetti “diplomifici”.

5 Santamaita 2010, p. 181.

quelli offerti dai canali educativi istituzionali (luoghi deputati alla riproduzione delle forme sociali e alla trasmissione del capitale simbolico e culturale)¹: una vera e propria “rivoluzione culturale” che ha sottratto autorevolezza e prestigio alla scuola e alle forme di sapere tradizionali.² A ciò hanno contribuito anche i mutamenti delle dinamiche familiari,³ che hanno notevolmente influenzato i rapporti tra scuola e famiglia e causato la rottura (nonostante il maggiore coinvolgimento delle famiglie nella vita scolastica previsto dai *Decreti Delegati* del 1974) della tradizionale alleanza implicita tra le due principali istituzioni educative delle società moderne. Si sono generate insofferenze e malumori da entrambe le parti,⁴ ritenute vicendevolmente responsabili delle difficoltà delle nuove generazioni a confrontarsi con la complessità e i mutamenti del mondo attuale.⁵

Nel decennio successivo si assiste ad un'accelerazione di tutti questi processi, anche in virtù di un mutato contesto nazionale (il passaggio dalla Prima alla Seconda Repubblica, l'ingresso dell'Italia nella UE e le conseguenti ripercussioni, anche economiche) e internazionale (la caduta del muro di Berlino e il processo di integrazione europea, la globalizzazione, i flussi migratori dai paesi più poveri del Sud del mondo e dell'Est europeo).

In particolare, cominciano a fare sentire la propria influenza anche le organizzazioni internazionali che, a diverso titolo, si occupano di istruzione e formazione: nel Trattato di Maastricht, che sancisce l'esistenza dell'Unione Europea, lo «sviluppo di un'istruzione di qualità» è indicata come una delle finalità del nuovo organismo sovranazionale;⁶ alcuni anni più tardi, la cosiddetta *Dichiarazione di Lisbona* dà agli stati membri «un nuovo obiettivo strategico per il nuovo decennio: diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo».⁷ Il compito cruciale della scuola deve allora essere quello di formare cittadini capaci di adeguarsi ai grandi cambiamenti culturali e sociali in atto. Non serve più un sistema fondato sulla trasmissione di conoscenze che diventano obsolete in breve tempo, bensì

1 Bourdieu e Passeron, 1972.

2 Simone 2000, e Giunta 2008.

3 Di Nicola 2008, pp. 60-72.

4 «Attualmente, per quanto concerne l'andamento del rapporto tra scuola e famiglia, è permesso denunciare le seguenti circostanze: crisi della rappresentatività dei genitori; accentuazione dell'atteggiamento di delega della famiglia alla scuola; sottovalutazione dell'elemento educativo (sia familiare che scolastico), a vantaggio dell'istruttivo; indifferenza delle famiglie verso l'elemento assiologico di cui la scuola è portatrice; scarsa testimonianza dei valori da parte della scuola», Dusi e Pati 2011, p. 12 e pp. 49-88.

5 L'atteggiamento di disimpegno e ripiegamento individualistico tipico delle generazioni nate nella "società dei consumi", è stato analizzato nell'ormai classico Lasch 1981.

6 Articoli 126 e 127 del Trattato di Maastricht (7 febbraio 1992).

7 Consiglio Europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000, *Conclusioni della Presidenza*.

un sistema che fornisca competenze¹ spendibili in ambiti diversi:² passare «dal castello alla rete»³ puntando su competenze disciplinari e trasversali e sull'apprendimento continuo.⁴

Nello stesso periodo, le prime rilevazioni internazionali sull'apprendimento⁵ mettono in luce le carenze del sistema scolastico italiano. Si diffonde, anche a seguito di un dibattito pubblico che ha luogo sulle pagine dei giornali,⁶ l'opinione che

la scuola della Repubblica è riuscita a insegnare a quasi tutti gli italiani l'italiano, ma non ce l'ha fatta a dare a tutti buone scuole, a rendere uguali e liberi tutti i cittadini con l'istruzione. Il modello centralistico non ha funzionato come previsto. Adesso è scoccata l'ora della revisione perché ormai alla scuola si chiedono più cose d'una volta e non solo insegnare a leggere, scrivere e far di conto.⁷

Per questi motivi e non solo, nel giro di un paio d'anni, un vero e proprio scossone normativo investe la scuola italiana: la Legge n. 59 del 15 marzo 1997 (più nota come “legge Bassanini”)⁸ riforma interamente la pubblica amministrazione, delegando, in base ai principi di sussidiarietà⁹ e decentramento amministrativo,¹⁰ agli enti locali (regioni, province e comuni)

1 Al tema delle competenze sono dedicati numerosi interventi in *Annali Pubblica Istruzione* 1999/1-2, pp. 51-113; *Annali Pubblica Istruzione* 1999/5-6, pp. 108-149.

2 Vertecchi 1999.

3 Maragliano 1999, p. 70.

4 Tali principi sono indicati, *in nuce*, nel cosiddetto *Libro bianco* o *Rapporto Delors* (dal nome dell'allora presidente della Commissione Europea Jacques Delors che fu suo estensore) *Crescita, competitività ed occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo* (1993), in cui formazione ed istruzione capaci di fronteggiare i rapidi cambiamenti tecnologici sono considerate strumenti fondamentali per lo sviluppo economico e la lotta alla disoccupazione. Tali principi sono poi sviluppati, da una commissione internazionale, che comprendeva lo stesso Delors, nel successivo rapporto UNESCO *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (1996): in questo rapporto sono enunciati i quattro «pilastri della conoscenza» (imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare ad essere), l'idea della necessità di acquisire competenze, più che conoscenze («from skill to competence») e di una «education throughout life». Il *Libro bianco UE Insegnare e apprendere, verso la società conoscitiva*, (1996), che riprende tutti questi concetti, è citato esplicitamente dal ministro Berlinguer nella relazione al Parlamento con cui viene presentata la legge di riordino dei cicli (riportata in Malinverno 2006, pp. 86-95).

5 La prima indagine IEA (International Association for the Evaluation of Educational Assessment) su alfabetizzazione e lettura è del 1989; i primi test OCSE-PISA (program for International Student Assessment) sulla valutazione delle competenze in lettura, matematica e scienze, sono del 1998.

6 «In occasione delle elezioni 1996 per la prima volta ai temi della scuola è dedicata particolare attenzione nei programmi elettorali delle varie formazioni politiche. Anche le cosiddette parti sociali, e in particolare le associazioni imprenditoriali, mostrano con numerose proposte e prese di posizione un insolito dinamismo sui temi dell'istruzione. Perfino la stampa quotidiana, da sempre poco attenta a tematiche giudicate incapaci di imporsi all'attenzione del pubblico, incomincia a offrire ai suoi lettori qualcosa di più dei rituali pezzi di colore in occasione dell'inizio dell'anno scolastico e degli esami di maturità. Vari quotidiani inaugurano una serie di supplementi sui problemi della scuola. Le famiglie avvertono preoccupazione in merito alla qualità della formazione fornita alla loro figlie e ai loro figli», Cavalli 2000, pp. 27-28.

7 Bottani 2002, pp. 207-208.

8 Dal nome dell'allora Ministro alla Funzione Pubblica e Affari regionali che ne fu il firmatario.

9 Sulla definizione di principio giuridico di sussidiarietà Morzenti Pellegrini 2011, pp. 37-48 e bibliografia ivi indicata.

10 «Per "decentramento amministrativo" si intende la necessità di non rinchiudere tutte le decisioni nel potere centrale ma si prevede una pluralità di soggetti, strutture ed enti che, in luoghi diversi, possano adottare

una serie di compiti che erano prerogativa dell'amministrazione centrale dello Stato; l'Articolo 21 è interamente dedicato alla riorganizzazione delle istituzioni che si occupano di istruzione e formazione:¹ in esso

vengono fissati i principi generali per il riconoscimento dell'autonomia delle organizzazioni scolastiche, che modificano da capo a piedi l'organizzazione del servizio pubblico dell'istruzione: «il tradizionale modello “verticistico” di organizzazione dell'istruzione è sostituito da un modello “orizzontale flessibile” formato dall'insieme delle unità scolastiche nelle quali si fa istruzione, ricerca, formazione, nel rispetto di standard di qualità fissati dal centro».²

decisioni. [...] Il decentramento è quindi una formula organizzatoria dei pubblici poteri che si oppone all'accentramento degli stessi», Pepe 2013, p. 12.

- 1 «1. L'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi si inserisce nel processo di realizzazione della autonomia e della riorganizzazione dell'intero sistema formativo. Ai fini della realizzazione della autonomia delle istituzioni scolastiche le funzioni dell'Amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione in materia di gestione del servizio di istruzione, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio nonché gli elementi comuni all'intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato, sono progressivamente attribuite alle istituzioni scolastiche, attuando a tal fine anche l'estensione ai circoli didattici, alle scuole medie, alle scuole e agli istituti di istruzione secondaria, della personalità giuridica degli istituti tecnici e professionali e degli istituti d'arte ed ampliando l'autonomia per tutte le tipologie degli istituti di istruzione, anche in deroga alle norme vigenti in materia di contabilità dello Stato. Le disposizioni del presente articolo si applicano anche agli istituti educativi, tenuto conto delle loro specificità ordinali. [...] 8. L'autonomia organizzativa è finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, alla integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale. Essa si esplica liberamente, anche mediante superamento dei vincoli in materia di unità oraria della lezione, dell'unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione e impiego dei docenti, secondo finalità di ottimizzazione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche, materiali e temporali, fermi restando i giorni di attività didattica annuale previsti a livello nazionale, la distribuzione dell'attività didattica in non meno di cinque giorni settimanali, il rispetto dei complessivi obblighi annuali di servizio dei docenti previsti dai contratti collettivi che possono essere assolti invece che in cinque giorni settimanali anche sulla base di un'apposita programmazione plurisettimanale. 9. L'autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere. Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti. A tal fine, sulla base di quanto disposto dall'articolo 1, comma 71, della legge 23 dicembre 1996, n. 662, sono definiti criteri per la determinazione degli organici funzionali di istituto, fermi restando il monte annuale orario complessivo previsto per ciascun *curriculum* e quello previsto per ciascuna delle discipline ed attività indicate come fondamentali di ciascun tipo o indirizzo di studi e l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi. 10. Nell'esercizio dell'autonomia organizzativa e didattica le istituzioni scolastiche realizzano, sia singolarmente che in forme consorziate, ampliamenti dell'offerta formativa che prevedano anche percorsi formativi per gli adulti, iniziative di prevenzione dell'abbandono e della dispersione scolastica, iniziative di utilizzazione delle strutture e delle tecnologie anche in orari extrascolastici e a fini di raccordo con il mondo del lavoro, iniziative di partecipazione a programmi nazionali, regionali o comunitari e, nell'ambito di accordi tra le regioni e l'amministrazione scolastica, percorsi integrati tra diversi sistemi formativi. Le istituzioni scolastiche autonome hanno anche autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo nei limiti del proficuo esercizio dell'autonomia didattica e organizzativa. [...] 12. Le università e le istituzioni scolastiche possono stipulare convenzioni allo scopo di favorire attività di aggiornamento, di ricerca e di orientamento scolastico e universitario», Legge n. 59 del 15 marzo 1997, Art. 21.
- 2 Bottani 2002, p. 25.

La legge Bassanini viene integrata, due anni più tardi, da un *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*¹ (voluta dal Ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer)² che delinea con maggiore chiarezza statuto e prerogative della scuola autonoma, alla quale compete ormai l'organizzazione del calendario scolastico, la gestione dell'attività didattica,³ la formazione e l'aggiornamento dei docenti, la sperimentazione e l'uso delle tecnologie; tutto ciò deve essere dichiarato in un Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.) che «è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa»⁴ e «deve riflettere le esigenze del contesto socioculturale della realtà locale e del territorio, e dall'altra deve rispettare le esigenze formative dei singoli alunni»;⁵ si prevede la possibilità, per le scuole, di associarsi in reti per adempiere ad alcune finalità formative che risulterebbero troppo onerose, in termini di risorse, per un singolo istituto.⁶

La normativa sull'autonomia scolastica, sebbene non sempre compiutamente realizzata per l'esiguità dei fondi a disposizione, fornì la pezza normativa giustificativa per le decine e decine di mini o maxi sperimentazioni diverse che dal 1974 (soprattutto nella scuola superiore) erano nate nelle scuole italiane e che l'autorità centrale del Ministero aveva cercato invano di tenere sotto controllo e di razionalizzare, ed ebbe certamente il merito non solo di investire docenti e dirigenti di maggiori responsabilità decisionali ed operative, ma di favorire lo sviluppo del tema della valutazione,⁷ intesa come «legittima aspirazione del sistema scolastico stesso, e della società, a sapere chi, come e dove faccia dell'autonomia un uso “virtuoso”».⁸

Ma il progetto riformatore del governo di centrosinistra non si esauriva qui: con la Legge n. 9 del 1999 viene innalzato di un anno l'obbligo scolastico, e, un anno più tardi, la cosiddetta

1 D.P.R. 8 marzo 1999, n.275, in vigore dal 1 settembre 2000.

2 Ministro della Pubblica Istruzione, dell'Università e della Ricerca scientifica dal 17 maggio 1996 al 25 aprile 2000. Gli successe, nell'ambito della stessa coalizione, il noto linguista Tullio De Mauro (25 aprile 2000 - 11 giugno 2001).

3 «Uno dei punti di forza del sistema scolastico italiano è, *sine ulla dubitatione*, l'autonomia didattica. [...] L'autonomia didattica è assoggettata a dei vincoli quali la libertà d'insegnamento, libertà di scelta educativa delle famiglie, nonché le finalità generali del sistema nazionale dell'istruzione ed entro tale contesto essa rappresenta l'opportunità di realizzare concretamente un adattamento dei tempi di insegnamento e delle attività didattiche ai ritmi di apprendimento degli alunni, valorizzandone le diversità. Siamo, in tale contesto, in presenza di una vera e propria autonomia curricolare, con la possibilità riconosciuta ad ogni scuola di definire i percorsi didattici», Pepe 2013, pp. 39-40.

4 D.P.R. n. 275, Art. 3. Sull'importanza della progettazione curricolare nella scuola dell'autonomia, Cambi 2002.

5 Pepe 2013, p. 47.

6 D.P.R. n. 275, Art. 9. Sull'organizzazione istituzionale delle reti di scuole Morzenti Pellegrini 2011, pp. 270-284.

7 La Legge 59/1997 stabiliva infatti «l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi»; il D.P.R. n. 275, Artt. 10 e 11, ne stabilisce più in dettaglio le modalità.

8 Santamaita 2010, p. 194.

Legge o Riforma Berlinguer¹ (che assimila la precedente normativa sull'autonomia scolastica)² si propone di rinnovare la scuola per renderla più competitiva anche su scala europea, di coniugare i fini tradizionali dell'istruzione pubblica con le nuove esigenze economiche di un mondo globalizzato, di razionalizzare l'istruzione per innalzare la qualità dei risultati e diffondere il sapere, compensando così disuguaglianze sociali e situazioni di marginalità.³

Il nuovo «sistema educativo di istruzione e di formazione» comprende anche la scuola dell'infanzia (non obbligatoria, ma il cui ultimo anno è considerato preparatorio all'istruzione successiva) e prevede due cicli successivi: una «scuola di base» di sette anni, che di fatto assimila l'istruzione elementare e media, e una «scuola secondaria» di cinque anni, articolata nelle «aree classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale». Scompare la differenziazione tra tipologie di scuola superiore, tutti gli istituti assumono la dizione di «licei» e consentono l'accesso a tutte le facoltà universitarie; durante il primo biennio superiore è contemplata la possibilità di passare da un indirizzo di studi all'altro, previa opportune integrazioni (le «passerelle»); il triennio successivo prevede «esercitazioni pratiche, esperienze formative e *stages*» da svolgersi anche all'estero, ed è introdotto «l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno di età» anche per coloro che abbandonano la scuola al compimento del quindicesimo anno. Il progetto, dunque, vorrebbe essere fortemente inclusivo, poiché elimina la differenza tra scuole superiori, divise tradizionalmente in scuole «di serie A» (i licei) e «di serie B» (gli istituti tecnici e professionali); cancella di fatto la scuola media, ritenuta, a torto o a ragione, l'«anello debole» del sistema, quello in cui cominciava a presentarsi il problema, mai risolto, della dispersione scolastica; ma ciò significa anche la separazione del conseguimento dell'obbligo dalla fine di un ciclo (mentre in precedenza il quattordicesimo anno di età coincideva, nella grande maggioranza dei casi, con la fine delle scuole medie), nella speranza che tutti gli iscritti alla scuola superiore terminino il proprio percorso di istruzione; in compenso, si anticipa di un anno l'ingresso all'università anche per allinearsi ai sistemi scolastici vigenti in molti paesi europei.⁴

1 Legge 30 del 10 febbraio 2000, *Legge Quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione*, da cui sono tratte le successive citazioni, ove non diversamente indicato.

2 Legge 30 del 10 febbraio 2000, Art. 1 comma 2.

3 *Nota preliminare* del ministro Berlinguer alla bozza di riordino dei cicli, citata in Lastrucci 2005, pp. 33-34. Secondo alcuni, invece, i cambiamenti che negli ultimi decenni hanno investito i sistemi scolastici di molti paesi europei, hanno ragioni diverse, e vanno inquadrati nella crisi generale del mandato sociale della scuola e delle altre istituzioni dello Stato come agenti di costruzione e regolazione del corpo sociale, Bottani 2002, pp. 21-24.

4 Ovviamente, tale modello, non solo scolastico ma anche ideologico-culturale, incontrò l'opposizione di molti: «A me sembra che in realtà le "linee guida" della riforma appaiano rivolte verso modelli passati, verso uno schema del tutto fittizio di società "democratica" e "aperta", in termini che riproducono alcune capitali

La continuità tra i cicli, il passaggio tra gli indirizzi liceali o alle attività formative post-obbligo, così come la garanzia che le scuole autonome forniscano a tutti degli standard di istruzione sono garantiti dalla certificazione dell'acquisizione di competenze disciplinari e trasversali:

In un tale complessivo contesto la certificazione delle competenze si presenta dunque come uno snodo decisivo. In realtà, proprio una certificazione siffatta diventa lo strumento essenziale, la vera e propria articolazione operativa, attraverso cui non solo si può garantire – sia con lo scambio dei «crediti» sia con le cosiddette «passerelle» - la effettiva mobilità dei giovani all'interno del sistema scolastico, ma si può favorire altresì il raccordo tra sistemi diversi e, in prospettiva, lo stesso decollo di un «portfolio delle competenze» di valenza europea.¹

Proprio perché il concetto di competenza è centrale nella scuola della riforma e dell'autonomia, il ministro Berlinguer affida alla cosiddetta “Commissione dei saggi”, coordinata dal pedagogista Roberto Maragliano,² il compito di elaborare un documento programmatico generale in cui siano dichiarati i fondamenti del nuovo progetto culturale ed educativo e in cui siano stabiliti i nuclei fondanti delle discipline, i traguardi imprescindibili del processo formativo e gli standard di apprendimento applicabili a livello nazionale.³ Tale lavoro venne proseguito anche sotto il ministero De Mauro, e nel febbraio 2001 si pervenne all'elaborazione di un *Regolamento recante norme in materia di curricoli della scuola di base* a cui era allegato un documento intitolato *Indirizzi per l'attuazione del curricolo*, in cui erano indicate le finalità delle discipline (sia all'interno di ambiti disciplinari sia singolarmente), gli

contraddizioni della sinistra ufficiale: un democraticismo un po' illusorio (teso a sostenere le autonomie locali e individuali, le aperture al territorio, gli obiettivi aperti e differenziati, la "centralità" dello studente, ecc.) vi converge con un implicito adattamento alle più pressanti esigenze del mercato. Si proiettano immagini di società in espansione, di armonica moltiplicazione delle libertà, di emancipazione dai saperi costituiti, di ininterrotta apertura sperimentale: immagini estremamente datate, residuo di una cultura anni sessanta[...] E paradossalmente ma non troppo, queste prospettive da sinistra anni sessanta (senza nessuno stacco critico verso certa sperimentazione pedagogica che pure ha fatto danni non indifferenti) sia appiattiscono sull'orizzonte di un mercato che impone sempre più una mobilità dei dipendenti, una flessibilità delle attività lavorative, una adattabilità delle competenze e delle abilità, un gioco di perpetua riconversione professionale: di conseguenza il progetto sembra rivolto a una cultura dalla disponibilità fluttuante, di generica elasticità esplorativa e sperimentale», Ferroni 1997, pp. 157-158.

1 Cosentino 1999, p. 51.

2 Istituita con il D.M. n. 50 del 21 gennaio 1997 (integrato e rettificato dal D.M. n. 84 del 5 febbraio 1997), nella quale, si rileva, «non c'è nemmeno un docente di letteratura italiana», Ferroni 1997, p. 163.

3 Molti e rilevanti contributi alla discussione sono reperibili nella sezione *Dossier. Il laboratorio della riforma* presente in tutti i fascicoli degli *Annali della Pubblica Istruzione* relativi agli anni 1999 e 2000. In particolare, i fascicoli *Annali della Pubblica Istruzione*, 1999/3-4, pp. 69-117 e *Annali della Pubblica Istruzione*, 2000/5-6, pp. 47-178, contengono una serie di proposte sull'elaborazione dei curricoli disciplinari. Le idee programmatiche che guidarono i dicasteri Berlinguer-De Mauro sono discusse anche in Bellatalla 2010, pp. 81-93.

obiettivi per competenze ed i contenuti, i profili in uscita;¹ il *Regolamento* e gli *Indirizzi*, però, così come il «programma quinquennale di progressiva attuazione della riforma» di riordino dei cicli, non furono mai applicati a causa della conclusione del mandato di governo della coalizione di centro-sinistra² e per l'affermazione del centrodestra alle successive elezioni politiche.

9. La Riforma Moratti

Fin dall'inizio del mandato, segnato dallo slogan delle “tre i: internet, inglese, impresa”, appare chiaro che l'intenzione del nuovo ministro Letizia Brichetto Moratti³ sia quella di intervenire pesantemente sul processo di riforma iniziato dal binomio Berlinguer-De Mauro: viene infatti istituito un Gruppo Ristretto di Lavoro, coordinato dal pedagogista Giuseppe Bertagna, allo scopo di proporre «sulla base di una complessiva riflessione sull'intero sistema di istruzione, un piano di attuazione della riforma degli ordinamenti scolastici e delle eventuali modifiche da apportare alla legge n. 30 del 10 febbraio 2000»,⁴ la quale, prevedendo

un ciclo di base unico di 7 anni, si scontrava con problemi di realizzabilità e praticabilità più volte riscontrati: l'onda anomala, lo sconvolgimento di un assetto edilizio e territoriale già consolidato, le incertezze di una collocazione professionale dei docenti, la difficoltà di armonizzare stili e modalità di insegnamento e pratiche (quelle dell'attuale scuola elementare e dell'attuale scuola media inferiore) diverse e caratterizzate da obiettivi spesso eterogenei.⁵

La riflessione del Gruppo⁶ si vale della consultazione delle associazioni di categoria degli insegnanti e dei rappresentanti della società civile, così come di «incontri con le scuole, di visite sul terreno per verificare la pertinenza delle ipotesi di lavoro»,⁷ e tiene in considerazione sia la recentissima riforma del Titolo V della Costituzione⁸ sia le indagini internazionali sugli apprendimenti che hanno interessato l'Italia negli anni precedenti.⁹ Da qui nasce una riforma del sistema scolastico che ha certamente molti punti in comune con la precedente (curricoli per competenze,¹⁰ elevamento dell'obbligo scolastico e previsione di un *iter* formativo prolungato

1 Un esito della ricerca in merito, recante proposte di curricoli disciplinari in Colombo et al. 2001.

2 9 marzo 2001.

3 Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dall'11 giugno 2001 al 26 maggio 2006.

4 D.M. 18 luglio 2001, n. 672.

5 *Annali dell'Istruzione*, 1-2/2001, p. 5.

6 Ai cui risultati sono interamente dedicati gli *Annali dell'Istruzione* 1-2/2001 e 3-4/2001.

7 *Annali dell'Istruzione*, 1-2/2001, p. 81.

8 Legge Costituzionale 18 ottobre 2001, n.3, che riconosce statuti, poteri e funzioni degli enti locali.

9 *Annali dell'Istruzione*, 1-2/2001, pp. 278-310.

10 Ad esempio, la voce *Competenze* in *Lessico della Riforma*. *Annali dell'istruzione*, 4-5/2002, pp. 37-38 fa esplicito riferimento alle elaborazioni contenute nei *Dossier: il laboratorio della riforma. Competenze e autonomia* in *Annali della Pubblica Istruzione* 1999.

sul modello europeo,¹ interventi sullo *status* di dirigenti e docenti, nuovo impianto degli Esami di Stato, formazione decentrata agli enti locali)² ma che, anziché essere fondata sul principio dell'omogeneità e pari dignità dei percorsi scolastici (la “licealizzazione” berlingueriana), ha tra i suoi capisaldi la differenziazione precoce dei percorsi stessi.³

Il nuovo sistema, infatti, che vedrà la luce due anni più tardi,⁴ assicura «il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età»⁵ e prevede una formazione complessiva di dodici anni, articolata in un primo ciclo di otto anni, costituito da scuola primaria (5 anni) e scuola secondaria di I grado (3 anni), e in un secondo ciclo (scuola secondaria di II grado) diviso in due tronconi: licei quinquennali, conclusi da un Esame di Stato, i quali danno accesso all'università, e formazione professionale, affidata alle regioni e agli enti locali, di durata variabile, che solo dopo la frequenza di corsi propedeutici può consentire l'accesso all'Esame di Stato e ai corsi universitari. Secondo le voci critiche, tale biforcazione, nonostante le possibilità di passaggio da un percorso all'altro,⁶ «mira di fatto a indirizzare precocemente gli alunni verso percorsi formativi che condizionano già dall'infanzia pressoché irreversibilmente le loro scelte di vita in funzione di variabili legate alle condizioni socio-culturali della famiglia e della comunità ristretta di provenienza».⁷ Fattore centrale della selezione è la grande importanza

1 Le risoluzioni e le linee di intervento della UE in materia di formazione ed istruzione sono esplicitamente citate dal ministro nel discorso di presentazione al Parlamento della *Legge delega al governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale* (riportato in Malinverno 2006, pp. 98-103).

2 I punti di contatto e divergenza tra le due riforme sono analizzati più nel dettaglio in Ferratini 2002.

3 «Principi [diversi] che a loro volta riconducono a due eterogenee visioni della società e di conseguenza della formazione dell'uomo e del cittadino che ispira i due sistemi», Lastrucci 2005, p. 31. In realtà, la proposta Bertagna non concepisce la formazione professionale come una “seconda scelta”, perché fonda il nuovo percorso formativo su «una dimensione riflessiva e astratta delle competenze professionali che le rende molto sofisticate e, soprattutto, passibili di possibili e successivi arricchimenti» (Ferratini 2002, p. 268), sarà invece l'articolato normativo a riproporre un'idea (già gentiliana) di formazione professionale come inferiore e gerarchicamente subordinata alla formazione generalista dei licei, anziché come percorso da potenziare e riqualificare «per vincere le sfide di una competizione nella quale solo a pochi sarà concesso il lusso di lavorare senza conoscere, di eseguire senza pensare», Ivi, p. 269.

4 Legge 28 marzo 2003, n. 53 e Decreti Legislativi 19 febbraio 2004, n. 59 (scuola dell'infanzia e primo ciclo dell'istruzione), 19 novembre 2004, n. 286 (istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione), 15 aprile 2005 n. 76 (diritto-dovere all'istruzione e alla formazione), 15 aprile 2005, n. 77 (alternanza scuola-lavoro). I decreti relativi alla scuola secondaria di II grado e alla formazione degli insegnanti rimasero allo stato di schema o di bozza. In realtà, come già accennato sopra, la proposta di legge Moratti si discosta alquanto, in direzione più conservatrice, dal progetto presentato dalla Commissione Bertagna agli Stati Generali della scuola, Ferratini 2002, pp. 266-267.

5 Legge 53/2003, Art. 2.

6 «È assicurata e assistita la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei, nonché di passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta», Legge 53/2003, Art.2.

7 Lastrucci, 2005, p. 37.

attribuita dal legislatore alle indicazioni provenienti dalle famiglie,¹ indicazioni che sono addirittura in grado di condizionare la progettazione della didattica, vanificando in qualche modo l'autonomia dei singoli istituti, attaccata, su un altro fronte, dagli eccessi prescrittivi del decreto in materia di organizzazione scolastica.²

Entrando dunque nel merito delle indicazioni relative alle discipline, la Legge 53 prevede piani di studio personalizzati che,

nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali.³

1 «Nell'impianto concettuale della riforma complessivamente intesa, giocano infatti due costanti: la personalizzazione dei percorsi formativi e, appunto, il protagonismo cooperativo delle famiglie. Va da sé che, trattando il primo decreto di bambini e preadolescenti dai tre ai quattordici anni, a guadagnare maggior risalto sia il secondo elemento. Sarà la famiglia infatti a indicare la parte complementare del percorso formativo e la scuola dovrà acconciarsi per organizzarla; sarà la famiglia a decidere se anticipare la scolarizzazione del proprio figlio e toccherà alla scuola adattare il progetto didattico in presenza di classi anagraficamente disomogenee. Sarà la famiglia, infine, a cooperare alla stesura del «portfolio» delle competenze. [...] Sembra affiorare l'idea di una scuola [...] come punto di erogazione di un servizio a domanda individuale, che regola la propria offerta corrispondendo a richieste che si presentano già nettamente strutturate. [...] Il punto di caduta è proprio qui. Il modello che si legge in filigrana è infatti fondato sull'ipotesi che la famiglia abbia non solo le competenze, ma anche l'intenzione soggettiva di concertare, se non di contrattare, con la scuola il percorso personalizzato migliore possibile per la formazione dei figli. C'è da chiedersi se questa famiglia idealtipica esista, oltre che nella mente degli ideatori della riforma, nella realtà. Senza bisogno di raffinate indagini sociologiche, basta ricorrere all'osservazione empirica per cogliere tendenze che vanno nella direzione opposta. Le famiglie italiane sembrano infatti sempre più lontane nel desiderare soluzioni cogestire con la scuola, in materia di formazione dei propri figli: esse chiedono piuttosto all'istituzione di farsi carico per loro conto anche di aspetti dell'educazione di cui un tempo erano depositarie esclusive. [...] Se tanti segnali indicano il declino del modello partecipativo, aumentano tuttavia le attese nei confronti della scuola e le aspettative di successo per i figli da parte dei nuovi nuclei familiari, percentualmente a loro volta molto più scolarizzati rispetto alla generazione precedente. Vi è da dubitare che la risposta a questa richiesta in crescita sia spostare su famiglie mediamente meno disponibili a farsi coinvolgere il peso di scelte complesse, che richiedono palesemente la presenza di competenze professionali specifiche», Ferratini 2004, pp. 223-225, *passim*.

2 «Dell'autonomia viene in realtà fatto strame: il decreto entra nei particolari dell'organizzazione del tempo scuola, condizionando in modo prescrittivo la progettazione d'istituto, ripartisce le funzioni, creando la figura del *tutor*, nell'ambito dei colleghi docenti. E anche quando, come gli spetta, fissa le competenze terminali, lo fa con una minuzia definitoria ossessiva e puntigliosa, pari peraltro solo alla vaghezza di un linguaggio che non riesce mai ad aderire alle cose. Nel caso dell'introduzione del *tutor*, poi, la *Stimmung* complessivamente dirigistica diventa contraddizione palese della norma e l'autonomia viene violata non più solo nello spirito, ma anche nella lettera. [...] Questa mortificazione sotto traccia dell'autonomia si spiega, mi sembra, proprio con l'enfatizzazione del ruolo cooperativo delle famiglie che, per compenso, toglie centralità e protagonismo alle singole realtà scolastiche. È come se il legislatore intendesse stabilire un contatto diretto tra norma generale e destinatario finale - famiglie e studenti -, lasciando in posizione ancillare la scuola, cui spetta, come organo servente, il compito residuale ed esecutivo di "fornire il servizio". Servizio che a sua volta dovrà rispondere ad un doppio impulso: da un alto il soggetto ordinatore (Stato e Regioni), dall'altro il soggetto utente [...]. Schiacciato da sopra e da sotto, l'esercizio dell'autonomia rischia così di esaurirsi nell'individuazione dei margini di manovra per organizzare le risposte, invece di essere lo spazio di libertà progettuale nel quale una comunità professionale è chiamata a delineare al meglio l'identità della propria offerta», Ferratini 2004, pp. 223 e 226. Si vedano anche le obiezioni mosse da CIDI 2003, pp. 5-8.

3 Legge 53/2003, Art. 2.

I piani di studio per il primo ciclo⁴ vengono emanati con un decreto successivo,⁵ che ne definisce le finalità⁶ e le attività educative e didattiche,⁷ scandendo la scuola primaria e secondaria di primo grado in periodi didattici biennali ed annuali (scuola primaria: 1+2+2; scuola secondaria di I grado: 2+1), al termine di ciascuno dei quali il Consiglio di Classe stabilisce, sulla base delle valutazioni fatte, la promozione al periodo successivo.⁸ Vengono riformulate alcune delle tradizionali diciture delle discipline, in particolare quelle delle “educazioni” (artistica, musicale, tecnica, fisica), che perdono tale denominazione, e ne viene introdotta una nuova, Cittadinanza e Costituzione, che ha il particolare statuto di materia interdisciplinare e trasversale, ma dotata di una sua specifica autonomia in termini di monte-ore e di valutazione.

Le Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado si aprono con un lungo preambolo pedagogico-filosofico in cui si sottolinea la rottura epistemologica tra questo ciclo e il precedente: secondo il legislatore è infatti questo il momento in cui i preadolescenti dovrebbero cominciare a confrontarsi, «oltre il riduzionismo», con differenti modelli di interpretazione della realtà e con la loro intrinseca parzialità.⁶ A tale

4 Il decreto relativo al secondo ciclo resta invece allo stadio di schema, e non viene approvato in via definitiva a causa della conclusione del mandato di governo (i nuovi percorsi d'istruzione liceale e formazione professionale avrebbe dovuto prendere avvio dall'anno scolastico 2007/2008).

5 Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione*, da cui sono tratte le citazioni che seguono, ove non diversamente indicato.

6 «La scuola secondaria di primo grado, attraverso le discipline di studio, è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio e al rafforzamento delle attitudini all'interazione sociale; organizza ed accresce, anche attraverso l'alfabetizzazione e l'approfondimento nelle tecnologie informatiche, le conoscenze e le abilità, anche in relazione alla tradizione culturale e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea; è caratterizzata dalla diversificazione didattica e metodologica in relazione allo sviluppo della personalità dell'allievo; cura la dimensione sistematica delle discipline; sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi; fornisce strumenti adeguati alla prosecuzione delle attività di istruzione e di formazione; introduce lo studio di una seconda lingua dell'Unione europea; aiuta ad orientarsi per la successiva scelta di istruzione e formazione», Art. 9.

7 Che, nella secondaria di I grado, ammontano a 891 ore annuali curricolari (tra le quali è incluso l'IRC), più 198 ore di «attività e insegnamenti, coerenti con il profilo educativo, e con la prosecuzione degli studi del secondo ciclo [...] la cui scelta è facoltativa e opzionale per gli allievi e la cui frequenza è gratuita», Art. 10.

8 Per quanto concerne la scuola secondaria di I grado, «la valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli allievi e la certificazione delle competenze da essi acquisite sono affidate ai docenti responsabili degli insegnamenti e delle attività educative e didattiche previsti dai piani di studio personalizzati. Sulla base degli esiti della valutazione periodica, le istituzioni scolastiche predispongono gli interventi educativi e didattici, ritenuti necessari al recupero e allo sviluppo degli apprendimenti. I docenti effettuano la valutazione biennale ai fini del passaggio al terzo anno, avendo cura di accertare il raggiungimento di tutti gli obiettivi formativi del biennio, valutando altresì il comportamento degli alunni. Gli stessi, in casi motivati, possono non ammettere l'allievo alla classe successiva all'interno del periodo biennale», Art. 11, commi 2 e 3.

6 I ripetuti accenni alla «responsabilità di una vita criticamente sempre vigile e tesa - attraverso il confronto - alla ricerca della verità», alla dimensione etica di tale ricerca e alla necessità di elaborare una «visione complessiva e unitaria», benché personale, della realtà, riecheggiano lessico e concetti del catechismo della chiesa cattolica, benché tale matrice della riforma (Ferratini 2004, p. 227) non sia mai resa esplicita. La scarsa trasparenza e discontinuità tra queste *Indicazioni* e le convenzioni linguistiche elaborate nei precedenti quarant'anni per la formulazione dei documenti programmatici è evidenziata da Federici 2003a.

preambolo segue una articolata declinazione di obiettivi di diverso livello e di altri strumenti didattici che dovrebbero essere considerati ed utilizzati in fase di programmazione.

Innanzitutto, gli *Obiettivi generali del processo formativo*: qui la scuola secondaria di I grado è definita «scuola dell'educazione integrale della persona»,¹ «scuola che colloca nel mondo», «scuola orientativa», «scuola dell'identità», «scuola della motivazione e del significato», «scuola della prevenzione dei disagi e del recupero degli svantaggi», «scuola della relazione educativa»;² si riprendono, dunque, alcune delle finalità generali («scuola che colloca nel mondo», «scuola orientativa») già espresse nei *Programmi* del 1979, ma ampliando a dismisura i compiti della scuola stessa. È significativo che siano assenti riferimenti espliciti alla necessità di formare futuri cittadini che siano in grado di partecipare democraticamente alla vita sociale, economica e politica, che era invece la finalità-guida dei *Programmi* del 1979; inoltre, lo sviluppo integrale della persona, a cui tale scuola deve mirare, non è mai concepito in funzione dell'assolvimento di compiti e scopi socialmente riconosciuti e condivisi, bensì di un protagonismo individuale che pare non prendere in considerazione la dimensione istituzionale, pubblica e civile della realtà.³

Agli *Obiettivi generali* seguono le raccomandazioni riguardanti gli *Obiettivi specifici di apprendimento* di tutte le discipline: essi presentano una suddivisione in conoscenze ed abilità secondo un'«ordine di presentazione epistemologico» che «vale per i docenti e disegna una mappa culturale, semantica e sintattica, che essi devono padroneggiare anche nei dettagli e

1 «Il concetto è proprio della corrente pedagogica del personalismo cristiano che attinge al pensiero di E. Mounier e J. Maritain», Citran 2004, p. 13.

2 Il legislatore sottolinea la differenza tra una scuola fondata sullo *scambio* («la scuola dà una cosa allo studente che contraccambia con qualcos'altro (impegno, attenzione, studio, correttezza)», sul rapporto («Avere rapporti tra soggetti dentro l'istituzione scuola, tra docente e allievi, tra docenti e genitori, significa infatti far sempre riferimento all'incontro di ruoli e competenze comunque formalizzate in statuti, norme, contratti, gerarchie, ecc.») e della *relazione educativa* («implica, infatti, l'accettazione incondizionata l'uno dell'altro, così come si è, per chi si è, al di là di ciò che si possiede o del ruolo che si svolge. Nella relazione educativa ci si prende cura l'uno dell'altro come persone: l'altro ci sta a cuore, e si sente che il suo bene è, in fondo, anche la realizzazione del nostro»), la concezione della quale è chiaramente (ma, di nuovo, non esplicitamente) improntata ai dettami della pedagogia cattolica.

3 Se infatti nei Programmi del 1979 la scuola media è definita *orientativa* in quanto pone l'alunno «in condizioni di conquistare la propria identità di fronte *al contesto sociale*» (D.M. 9 febbraio 1979), la nuova scuola secondaria di I grado «lo mette nelle condizioni di definire e conquistare la propria identità di fronte *agli altri*» [corsivi miei]. La subordinazione della formazione del cittadino a principi di diversa matrice è presente, in modo esplicito, già nel testo della Legge 53: «Esprimiamo forte contrarietà su quanto scritto al punto **1b, art.2**: *sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, ma anche ispirata ai principi della Costituzione...* L'enunciato, nella sua prima parte, è distante dallo spirito critico su cui si fonda, dalla Costituzione in poi, la formazione culturale nel sistema scolastico italiano. Esso non tiene conto che una scuola moderna ed europea non può che essere pluralista e laica, e non può imporre una morale di Stato; non considera che gli unici valori che la scuola è tenuta a veicolare sono quelli che si ispirano ai principi, comuni a tutti, della Costituzione. Mentre nell'enunciato tali principi sono collocati in una subordinata, linguistica e concettuale, rispetto al principio di una *formazione spirituale e morale*», CIDI 2003, p. 4.

mantenere certamente sempre viva ed aggiornata»; ovviamente, l'«ordine di svolgimento psicologico e didattico» necessario per un'«azione educativa ed organizzazione didattica coerente ed efficace» può essere differente. In secondo luogo, gli obiettivi generali vanno intesi in una logica inter e transdisciplinare poiché «obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri; non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, richiusi su se stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimando al tutto».¹ Infine, sebbene essi abbiano la funzione di indicare il più precisamente possibile «i livelli essenziali di prestazione (intesi qui nel senso di standard di prestazione del servizio) che le scuole pubbliche della Repubblica sono tenute *in generale* ad assicurare», le scuole autonome e i docenti devono «assumersi la *libertà* di mediar[li], interpretar[li], ordinar[li], distribuir[li] ed organizzar[li] [...] considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni studente che devono essere sviluppate al massimo grado possibile e, dall'altro, le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche più adatte a trasformarle in competenze personali». Non è chiaro, dunque, se gli obiettivi specifici di apprendimento rappresentino delle indicazioni orientative, da rielaborare in sede di programmazione (come ci si aspetterebbe da una «mappa»), o elenchi prescrittivi, in quanto garanti di «standard di prestazione del servizio» che non possono certo differire da scuola a scuola, ma devono assicurare omogeneità sul territorio nazionale.

L'adattamento degli obiettivi didattici avviene attraverso la progettazione di «*Unità di Apprendimento* caratterizzate da *obiettivi formativi* adatti e significativi per i *singoli* allievi»: il decreto si dilunga ampiamente nello spiegare che essi possono essere definiti sia in relazione all'«esperienza degli allievi», nella quale cui individuare «dissonanze cognitive e non cognitive», sia in relazione al profilo in uscita; e che essi sono «formulati dai docenti in maniera analitica e disciplinare», ma mantengono «una intrinseca e sempre aperta carica problematica e presuppongono una dinamicità che li rende, allo stesso tempo, sempre, per ogni allievo e famiglia, punto di partenza e di arrivo, condizione e risultato di ulteriori maturazioni». Nonostante ciò non risulta chiaro, alla fine, se gli obiettivi formativi siano una semplice selezione degli obiettivi disciplinari, una loro sottoarticolazione in obiettivi più dettagliati, o, al contrario, una loro sintesi in obiettivi più generali e dal taglio marcatamente trasversale ed interdisciplinare.

Gli obiettivi formativi devono essere integrati tra loro al fine di progettare delle *Unità di*

¹ Ci si riferisce, qui, ai principi di organizzazione del pensiero elaborati da Edgar Morin (Morin 2000). Sarebbe stato utile, essendo le *Indicazioni* uno strumento pragmatico rivolto agli insegnanti, non considerare scontato tale riferimento pedagogico e filosofico ed indicarlo magari in nota.

Apprendimento che «si sviluppano mediante appositi percorsi di metodo e di contenuto e valutano, alla fine, sia il livello delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto esse abbiano maturato le competenze personali di ciascun allievo».¹

L'insieme delle *Unità di Apprendimento* effettivamente realizzate, con le eventuali differenziazioni che si fossero rese opportune per singoli alunni, dà origine al *Piano di Studio Personalizzato*, che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricava anche la documentazione utile per la compilazione del *Portfolio delle competenze individuali*.

Nel *Piano di Studio Personalizzato* rientrano anche le attività facoltative ed opzionali frequentate dallo studente nel corso del triennio, le quali concorrono alla costituzione del *Portfolio delle Competenze* insieme ad osservazioni di docenti e famiglie, prove di verifica e materiali significativi prodotti dall'allievo, annotazioni relative ai rapporti scuola-famiglia e a tutto ciò che possa essere utile per mostrare la padronanza degli obiettivi specifici e delle competenze raggiunti dallo studente, e che sia «esemplificativ[o] delle sue capacità e aspirazioni personali». Il *Portfolio*, che raccoglie la documentazione «critica» relativa alla storia dello studente lungo tutto il Primo Ciclo, diventa lo strumento indispensabile, insieme al *P.E.Cu.P - Profilo educativo, culturale e professionale* (il quale «rappresenta ciò che un ragazzo di 14 anni dovrebbe sapere e fare per essere l'uomo e il cittadino che è giusto attendersi da lui al termine del Primo Ciclo di istruzione» in termini di identità,² strumenti culturali e convivenza civile), per fare «un bilancio ragionato e condiviso dei risultati ottenuti» al fine di compiere una scelta degli indirizzi formativi del secondo ciclo «non soltanto responsabile, ma già, per certi aspetti, collaudata».

È questo uno dei nodi più delicati e discussi dell'intero assetto della riforma, perché sostituisce alla tradizionale didattica individualizzata una personalizzazione dei piani di studio che implica non solo una diversa declinazione degli obiettivi, ma contenuti e metodi differenti per i singoli alunni, non solo nelle attività opzionali, ma anche in quelle curricolari.³ Inoltre, la

1 Sui deboli fondamenti pedagogici di tale impostazione, cfr. Bellatalla 2010, pp. 97-102.

2 Articolata in «conoscenza di sé», «relazione con gli altri» e «orientamento».

3 «La *personalizzazione dei piani di studio e dei percorsi*, spesso richiamate nel testo legislativo, non è la stessa cosa dell'*individualizzazione*, pratica didattica consolidata nella scuola dell'obbligo, a partire dalla legge 517/77 che, attraverso la ricerca di percorsi diversificati, ha avuto l'obiettivo di portare tutti gli allievi a un livello comune di apprendimento, secondo una logica inclusiva. La *personalizzazione* esprime invece un'idea di *diversificazione permanente* tra chi è più bravo e chi meno, presume percorsi distinti, destinati a cristallizzarsi anche in funzione delle scelte successive. Nell'*individualizzazione* prevale l'idea di scuola come servizio alla persona e al Paese, nella *personalizzazione* prevale l'idea di scuola come puro servizio alla persona (cioè alle famiglie), tant'è che nel testo legislativo si trova scritto: «*nel rispetto delle scelte educative delle famiglie*», (punto 1 dell'art.1 [della Legge 53/2003]), che potrebbe significare: la famiglia chiede, la scuola risponde», CIDI, 2003, p. 6. In generale, sulle differenze tra individualizzazione e personalizzazione, Vertecchi 2003a.

presenza congiunta, coerente ed organica di piani personalizzati, di un portfolio a cui è affidata un'esplicita funzione orientativa, e di un P.E.Cu.P in cui sono presenti, fin dalla sua denominazione, elementi riferiti esplicitamente alla dimensione lavorativo-professionale, possono alimentare e legittimare una scelta fortemente legata a variabili extrascolastiche che la scuola, anziché attenuare, ha confermato nel tempo tramite la personalizzazione dei percorsi e ha documentato in vista di una scelta precoce e difficilmente reversibile tra due canali formativi nettamente diversificati e gerarchicamente ordinati.¹

Gli obiettivi specifici di apprendimento di tutte le discipline sono presentati secondo uno schema tabellare, diviso, come già detto, in conoscenze e abilità; per quanto riguarda italiano, si prendono in esame le ormai canoniche macro-abilità dell'ascoltare, parlare, leggere, scrivere e riflettere sulla lingua. Sebbene tutta la parte introduttiva abbia più volte sottolineato l'assetto "ologrammatico" ed interdisciplinare degli obiettivi, è evidente il salto concettuale rispetto ai programmi del 1979, nei quali erano enunciate le finalità generali di ogni singola materia, e in cui l'unitarietà ed inscindibilità dei vari aspetti dell'educazione linguistica era uno dei pilastri della didattica, tanto da accomunare le indicazioni relative all'italiano a quelle della seconda lingua straniera; in questo caso, invece, le singole discipline non paiono avere finalità specifiche all'interno del progetto educativo globale, e quelle linguistiche sono trattate separatamente le une dalle altre, tanto che la divisione in macro-abilità non è prevista per gli obiettivi di prima e seconda lingua comunitaria, nonostante le direttive europee in materia andassero, ormai da diversi anni, in quella direzione.²

L'esposizione di conoscenze e abilità è graduata secondo la divisione primo biennio/ultimo anno, e gli obiettivi presenti nel primo biennio sono dati per stabilmente acquisiti alla fine di esso, poiché non vengono ripetuti, reintrodotti o modulati per il terzo anno; in alcuni casi, pare che la differenza tra conoscenze e abilità passi semplicemente attraverso l'uso di locuzioni denominali che ricalcano l'enunciato delle conoscenze,³ anziché attraverso una reale distinzione tra conoscenza intesa come nozione di base e le differenti attività in cui essa può essere applicata.

Secondo Baldacci 2005, individualizzazione e personalizzazione rappresentano due esigenze complementari e non in opposizione dell'azione educativa, poiché la prima è finalizzata a far raggiungere obiettivi comuni e competenze imprescindibili e la seconda è orientata alla valorizzazione delle eccellenze cognitive individuali.

- 1 Ambel 2003. Anche Vertecchi 2003b, sottolinea la possibile deriva classista della personalizzazione ai fini dell'orientamento scolastico. Ugualmente critica la posizione di Bellatalla, 2010, pp. 103-107.
- 2 La griglia del CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*), 2001, gradua le seguenti abilità: Understanding (Listening/Reading), Speaking (Spoken Interaction/Spoken production), Writing.
- 3 Ad esempio, se come conoscenza è indicata «strategie di lettura silenziosa», l'abilità corrispondente è «leggere silenziosamente»

Entrando nel merito delle indicazioni relative alla lettura, possiamo dividere gli obiettivi in due sottogruppi, relativi a:

1. la lettura come abilità tecnica;
2. la lettura e comprensione di testi letterari ed extraletterari (tra cui sono per la prima volta compresi anche i testi digitali).

L'abilità tecnica del leggere deve essere sviluppata nella lettura espressiva ad alta voce, per la quale sono necessarie, anziché semplici 'regole di intonazione', complesse «strategie di controllo del processo di lettura»; è anche richiamata, per la prima volta dopo novant'anni, la dizione ortoepica dell'italiano standard (senza che, peraltro, siano indicate, tra le conoscenze correlate, le norme per una pronuncia corretta, assenti anche nelle macro-abilità *parlare e riflettere sulla lingua*). Deve essere dedicata una certa attenzione anche alla lettura silenziosa, alla quale è possibile applicare «strategie e tecniche» per migliorarne l'efficacia, come la sottolineatura e l'annotazione a margine (anche se non è specificato se tali strategie debbano concorrere anche a sviluppare un metodo di studio adeguato), mentre nessun accenno è fatto a tecniche di lettura vere e proprie, come lo *skimming* e lo *scanning*.¹

Quali sono, allora, i testi da leggere e che tipo di operazioni bisogna compiere su di essi per garantirne l'apprezzamento e la comprensione? Come tradizione vuole, la partita si gioca tra testi narrativi e testi poetici (a cui è apparentata la canzone d'autore), accanto ai quali sono collocati, in posizione rilevante, anche testi non letterari (cronache, articoli di giornale...) tra cui spicca il testo argomentativo, da affrontare con particolare attenzione durante il terzo anno. Si deve notare l'oscillazione del lessico ministeriale tra *tipologie testuali* (testo narrativo, descrittivo, espositivo...), definite secondo un criterio funzionale di intenzione comunicativa,² e *generi letterari*, fissati da una secolare tradizione letteraria e retorica (epica, lirica, romanzo...); alla fine del ciclo, così come indicato nel PECuP, un ragazzo dovrebbe essere in grado di orientarsi tra i differenti generi letterari, sebbene non siano indicate, tra quelle richieste, conoscenze relative alle caratteristiche proprie dei generi, né sia indicata, tra le abilità da padroneggiare, quella di individuare il genere di appartenenza di un testo attraverso indicatori testuali appropriati.

Il *focus* delle indicazioni è dunque la serie di operazioni di comprensione da eseguire sulle diverse tipologie testuali, declinate secondo un'interpretazione di *reading literacy* che deve

1 Per *skimming* si intende lo scorrere rapidamente un testo con lo sguardo per farsene un'idea generale; per *scanning* invece si intende la ricerca rapida di una specifica informazione in una grande mole di materiali.

2 Secondo la tipologia elaborata dal linguista Egon Werlich.

molto ai Framework delle rilevazioni internazionali,¹ e che si ritroverà, poi, nei *Quadri di Riferimento* delle Prove Invalsi:² lo studente infatti dovrà applicare ai testi (in modo graduale, dal primo biennio all'ultimo anno) operazioni quali l'individuazione di informazioni, anche di quelle implicite e presupposte, la comprensione del punto di vista e dell'intenzione comunicativa dell'autore, il riconoscimento delle strutture argomentative e l'estrapolazione di dati da immagini, grafici e tabelle nei testi cosiddetti *non continui*, che sono qui menzionati per la prima volta; solo nel terzo anno si richiede che lo studente sappia formulare ipotesi e giudizi personali e riconoscere relazioni extratestuali che, nella formulazione ministeriale («rapporti del testo con altri testi, col contesto culturale e le poetiche di riferimento») fanno pensare ad una forma embrionale, se non di storia letteraria, almeno di educazione letteraria. Così si potrebbe evincere anche dal profilo finale del PECuP, nel quale sono citati «i testi semplici ma significativi della nostra letteratura» che lo studente avrebbe dovuto incontrare nel suo percorso scolastico, ma la cui conoscenza non è inserita tra quelle da acquisire.

Fanno la loro prima comparsa anche i testi digitali, tra cui le enciclopedie multimediali ed internet, anche se non sono chiarite le loro peculiarità rispetto ai tradizionali materiali cartacei, e dunque non sono richieste specifiche abilità di lettura: sembra invece che cd-rom e web debbano funzionare solo da supporti «per integrare le conoscenze scolastiche» e non come testi dotati di una loro propria autonomia e struttura, ma forse l'ambiguità della formulazione può essere imputabile anche all'allora limitata diffusione, in Italia, dei computer e delle tecnologie digitali. Paradossalmente, invece, se si eccettua un accenno alla «navigazione [sic] in una enciclopedia classica», non sono nominati i tradizionali testi di consultazione, come vocabolari, dizionari, annuari, enciclopedie disciplinari,³ cronologie e atlanti,⁴ come se già fossero stati resi inutili dai nuovi strumenti messi a disposizione (per il momento soprattutto su cd-rom) dall'informatica.

1 Si vedano ad esempio i Framework PISA 2000 e 2003.

2 L'articolo 1 comma 3 della Legge 53/2003 istituisce l'Istituto nazionale di valutazione del sistema scolastico (poi Invalsi), regolamentato dal D. Lgs. 19 novembre 2004, n. 286, incaricato di effettuare «verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche e formative». Dopo una fase di sperimentazione, in cui test di italiano, matematica e scienze, modulati sull'esempio delle rilevazioni PISA, vengono somministrati nelle classi 2[^] e 5[^] della scuola primaria e 1[^] secondaria di I grado, a partire dall'a.s. 2007/2008 un test nazionale, articolato in una prova di italiano e una di matematica, viene aggiunto alle prove scritte dell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo (Legge n. 176 del 25 ottobre 2007). Dall'anno scolastico 2010/2011 le prove nazionali di italiano e matematica sono estese anche alle classi 2[^] della scuola secondaria di II grado. Dall'anno scolastico 2013/2014 viene soppressa la prova per la classe 1[^] secondaria di I grado. Le conoscenze e abilità rilevate nei test sono indicate in *Quadri di Riferimento* periodicamente aggiornati e consultabili su www.invalsi.it.

3 Ci si riferisce, qui, a strumenti come le classiche *Garzantine*.

4 Cronologie e atlanti non sono menzionati neppure nelle conoscenze relative agli obiettivi di storia e geografia (dove però compaiono il telerilevamento, la cartografia computerizzata e le mappe mentali).

Tale ambigua oscillazione tra passato e presente è riscontrabile anche nel differente trattamento riservato al testo poetico, del quale non devono essere comprese intenzioni comunicative o presupposizioni implicite, bensì analizzati i livelli «fonico, metrico-sintattico, polisemico [sic.]» secondo i principi della vecchia tradizione retorica. Non solo, ancora una volta il testo poetico deve essere appreso a memoria e citato «nei giusti contesti» fin dal primo biennio.

Sporadici e disorganici sono i riferimenti alla lettura disinteressata: se «esperienze autorevoli di lettura come fonte di piacere e di arricchimento personale anche fuori dalla scuola» sono presenti (ma tra le «conoscenze»!) solo per il primo biennio, non si fa menzione di biblioteche scolastiche o di classe da utilizzare per stimolare alla lettura individuale extrascolastica; eppure, alla fine del III anno, ci si attende che lo studente, oltre a leggere autonomamente quotidiani, abbia sviluppato «il gusto per l'opera d'arte verbale (poesia, narrativa, ecc.), e per la "lucida" espressione del pensiero». Ci si chiede come sia possibile che lo studente legga con gusto «opere d'arte verbali» quando non sono previste né attività e né strumenti finalizzati a far acquisire consuetudine con l'oggetto della lettura: è chiaro come, ancora una volta, una concezione idealistica della lettura, che è solo quella delle grandi opere trasmesse dal canone letterario, prenda il sopravvento su quelli che dovrebbero essere degli obiettivi realistici e sensati per la scuola dell'obbligo, come la progressiva maturazione di un gusto personale nella scelta delle letture (maturazione che dovrebbe ovviamente essere guidata da opportune attività didattiche e svolta su contenuti adeguati all'età degli studenti) e l'acquisizione dell'abitudine alla lettura e alla frequentazione di biblioteche.

In conclusione, e senza entrare nel merito di un giudizio complessivo sulla riforma, le *Indicazioni* Moratti relative alla lettura rappresentano un tentativo non troppo ben riuscito di conciliare una nuova concezione didattica fondata sulle competenze e l'irruzione dei nuovi media digitali con echi, neppure troppo nascosti, di matrice gentiliana (la poesia a memoria, il gusto per le «opere d'arte verbali», la «competenza della sintesi», vale a dire il caro buon vecchio riassunto).¹ In un linguaggio poco chiaro, di cui non sono esplicitati i presupposti teorico-pedagogici, si accavallano indicazioni e prescrizioni varie, che mancano di gradualità e coerenza nel disegnare un insieme di competenze di lettura che possano costituire la base della formazione di un futuro lettore, non riconoscendo (paradossalmente, in un contesto in cui la personalità dell'individuo pare essere al centro del progetto educativo) il potenziale formativo

¹ Secondo alcuni critici, anche sotto il profilo dell'educazione linguistica, le *Indicazioni* morattiane «spostano indietro l'orologio di mezzo secolo», Balboni 2009, p. 114.

della lettura, e riducendola così, in ultima analisi, all'elenco delle operazioni di smontaggio testuale necessarie per rispondere ad una batteria di test di comprensione.

10. Fioroni e le *Indicazioni Nazionali per il curriculum*

Le elezioni politiche dell'aprile 2006 vedono vincitrice la coalizione di centrosinistra guidata da Romano Prodi, che pone Giuseppe Fioroni a capo del dicastero di via Trastevere. Il nuovo ministro si mostra consapevole della necessità di conferire stabilità ad un sistema che negli anni precedenti è stato investito da due diverse riforme, nessuna delle quali attivata *in toto*. Egli dunque non abroga tutti i provvedimenti del suo predecessore emanando una vera e propria “controriforma”, bensì interviene «con la tecnica del “passo-passo” e utilizzando una molteplicità di strumenti normativi differenziati - Legge finanziaria, Decreto “Milleproroghe”, Regolamenti, Legge 40/2007 sulle liberalizzazioni [...] per superare la riforma Moratti nel suo impianto fondamentale e nelle parti meno condivise»¹. Tutta la politica del breve ministero è improntata ad un «principio di *realismo*»² che tenta di innovare senza stravolgere l'esistente, facendo talvolta anche dei passi indietro,³ e prendendo atto dei cambiamenti nell'elaborazione dei saperi, senza indicare situazioni ideali o riferirsi ad un modello astratto di studente.⁴ In particolare, riporta nuovamente l'obbligo scolastico a 10 anni e fino al sedicesimo anno di età, rendendo così obbligatorio il primo biennio di scuola superiore e innalzando di un anno l'età minima per l'accesso al mondo del lavoro.⁵

L'atto più importante del ministro Fioroni è senza dubbio l'emanazione delle *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* (elaborate da una commissione presieduta dal filosofo Mauro Ceruti)⁶ che sostituiscono le morattiane *Indicazioni per i piani di studio personalizzati*⁷ e che sono presentate come un «cantiere di

1 Mariangela Bastico, viceministro all'Istruzione in CIDI 2007, p. 36.

2 Sacchi 2007, p. 96.

3 Ad esempio, la reintroduzione nella scuola superiore, pur sotto altro nome, degli esami di riparazione di settembre, aboliti da Berlinguer.

4 Nel settembre del 2007 esce il *Quaderno bianco sulla scuola*, frutto del lavoro congiunto di Ministero della Pubblica Istruzione e Ministero dell'Economia e delle Finanze, in cui si analizza la situazione della scuola italiana e si delineano le proposte di intervento. Per una sintesi del documento vd. Vinciguerra 2007.

5 «L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di età. L'età per l'accesso al lavoro è conseguentemente elevata da quindici a sedici anni», Legge 27 dicembre 2006 (Legge Finanziaria per l'anno 2007), n. 296, Art. 1, comma 622.

6 Un'intervista al prof. Ceruti, in cui sono discussi i principi informativi delle *Indicazioni* in *Annali della Pubblica Istruzione* 4-5/2007, pp. 3-14.

7 L'evidente diversità tra l'impianto morattiano e quello fioroniano della *Indicazioni* è stato anche oggetto di critiche: «L'elemento che più di ogni altro consente di cogliere, in tutta la sua ampiezza, il radicale cambiamento di rotta tra i due documenti è il sistematico lavoro di espunzione, dalle attuali *Indicazioni*, di pressoché tutti gli oggetti pedagogico-didattici, che sostanziano il precedente progetto di scuola, ricavato

lavoro»¹ su cui le scuole saranno chiamate, nel biennio successivo, a «riflettere, testare, integrare, valutare e validare» nella pratica quotidiana.² La diversa denominazione del documento rispetto al precedente non è questione puramente lessicale, bensì di sostanza e di impostazione pedagogica e culturale:

Non è un fatto marginale. Dall'idea di una pedagogia centrata sulla persona singola, con le sue attitudini, vocazioni, talenti, capacità [...] su cui costruire percorsi personalizzati e con il rischio di differenziazioni irrimediabili, si passa all'idea del progetto della scuola (il curricolo) che deve garantire il massimo delle opportunità a tutti.³

Infatti è chiaramente esplicitato che le *Indicazioni* «costituiscono il quadro di riferimento per la progettazione curricolare affidata alle scuole»; sono dunque un «testo aperto» che i docenti sono chiamati a «contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione», mettendo in campo l'autonomia delle singole scuole e la propria professionalità per declinare nella prassi concreta le *Indicazioni*, tenendo in considerazione le specifiche esigenze presenti sul territorio, negli Istituti, nelle singole classi, giù giù fino al singolo allievo.

Per la prima volta, inoltre, viene sottolineata la necessaria dimensione verticale e continua dell'istruzione, recependo implicitamente la realtà, che sta ormai diventando prevalente, degli Istituti Comprensivi, in cui convivono scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado:

Colpisce la confezione unica del testo, per la scuola dai 3 ai 14 anni. [...] Unica è la cornice culturale, largamente comune il lessico di riferimento, fortemente intrecciato il curricolo delle discipline tra elementari e medie. È la prima volta che accade. Lo sviluppo di ogni disciplina è visto in una logica verticale: stessa premessa, stessa “nervatura” interna per competenze, stessa progressione lineare di traguardi e

dall'art. 8 del Dpr. 275/99 e dalla legge n. 53/03. L'elenco delle assenze è molto lungo. Sono rimasti fuori: il *PECUP*, gli *Obiettivi generali del processo formativo* di cui parla l'art. 8 del Dpr. 275/99 (per la verità qui e là c'è qualche fugace accenno), gli *Obiettivi formativi*, le *Unità di apprendimento*, i *Piani di studio personalizzati*, il *portfolio*, il *tutor*, le *attività facoltative opzionali*, il *monte ore su base annuale*; persino gli *obiettivi specifici di apprendimento* dell'art. 8 del Dpr. 275/99 sono diventati semplicemente gli "obiettivi di apprendimento" (il termine "specifico" inviterebbe ad una qualche analiticità che si vorrebbe evitare o delegare ai docenti). Sul piano dei principi spariscono, in particolare, il principio dell'ologramma (che lascia il posto, coerentemente, ad una meno problematica "unitarietà del sapere"), quello della sussidiarietà (che lascia il posto alla collaborazione con i genitori e ad un lavoro 'sui' genitori piuttosto che 'con' i genitori) ed il reticolo concettuale delle capacità, conoscenze, abilità e competenze. L'opera di demolizione del lavoro del precedente governo non poteva essere più sistematica e mirata», Puricelli 2007a. Per una comparazione più dettagliata i due documenti vd. Mircoli 2007 e Priore 2007.

- 1 *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, 2007, da cui sono tratte anche le successive citazioni, ove non diversamente indicato.
- 2 Ovviamente, questa seconda fase del lavoro non potrà essere portata a termine per la conclusione anticipata del mandato di governo.
- 3 Cerini 2007, p. 5.

contenuti.¹

Nella premessa alle *Indicazioni*, a firma stessa del ministro, si delineano i compiti generali della scuola pubblica di fronte alle esigenze del nuovo millennio, compito che può essere riassunto nella formula *educare istruendo*:

Dare senso alla frammentazione del sapere: questa è la sfida. Una scuola che intende educare istruendo non può ridurre tutto il percorso della conoscenza alla semplice acquisizione di competenze. Compito della scuola è educare istruendo le nuove generazioni [...] Educare istruendo significa essenzialmente tre cose:

- consegnare il patrimonio culturale che ci viene dal passato perché non vada disperso e possa essere messo a frutto;
- preparare al futuro introducendo i giovani alla vita adulta, fornendo loro quelle competenze indispensabili per essere protagonisti all'interno del contesto economico e sociale in cui vivono;
- accompagnare il percorso di formazione personale che uno studente compie sostenendo la sua ricerca di senso e il faticoso processo di costruzione della propria personalità.

Questa è, secondo il ministro, la «via italiana» all'acquisizione delle competenze prescritte nella raccomandazione del Consiglio d'Europa (le cosiddette 'competenze di Lisbona'):² la normativa europea viene dunque acquisita in modo critico, declinandola in ragione della specificità del sistema scolastico italiano e delle finalità di una scuola pubblica che sia innanzitutto promotrice attiva di cittadinanza e crescita personale, «una scuola che non abbia come obiettivo solo l'essere in funzione della richiesta del mercato».

La parte introduttiva delle *Indicazioni*, intitolata *Cultura Scuola Persona*, richiama innanzitutto il magistero del dettato costituzionale (Artt. 2, 3 e 4) nel delineare una scuola garante di uguaglianza e libertà; nel quadro di un mondo complesso ed in rapida evoluzione,

l'obiettivo della scuola non può essere soprattutto quello di inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze; piuttosto, è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri.

1 Cerini 2007, p. 5.

2 Il 18 dicembre 2006 il Consiglio e il Parlamento Europeo emanano una *Raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* nella quale si invitano gli stati membri ad assicurarsi che «l'istruzione e la formazione iniziale offrano a tutti i giovani gli strumenti per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che li prepari alla vita adulta e costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento, come anche per la vita lavorativa». Le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, definite come «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto» sono le seguenti: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale; ogni competenza è definita e descritta singolarmente.

Dunque, impegnandosi a garantire il pieno sviluppo della persona umana, anche di coloro che si trovano in situazione di svantaggio, e mettendo al centro i bisogni dello studente, non solo del singolo ma dell'intero gruppo classe – luogo di promozione di legami cooperativi – la scuola deve

offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi.

L'obiettivo finale è quello di creare, in alleanza con le famiglie e le agenzie educative del territorio, i presupposti di una «nuova cittadinanza», in cui le diverse individualità siano integrate e valorizzate, che affondi le proprie radici nelle tradizioni nazionali, ma che sia capace di guardare all'Europa e al mondo con consapevolezza e responsabilità.¹ Per formare giovani dotati di tali caratteristiche risulta decisiva «una nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo»,² il quale permetterà di «superare la frammentazione delle discipline», «cogliere gli aspetti essenziali dei problemi», «valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze», «diffondere la consapevolezza» di poter affrontare i grandi problemi della condizione umana attraverso la sinergia di persone e saperi.

Il progetto globale, come si vede, è vasto e ambizioso, ed è portato avanti coerentemente nell'organizzazione del curriculum: esso infatti è articolato in aree disciplinari all'interno delle quali sono collocate le singole discipline con le rispettive finalità;³ per ciascuna di esse sono indicati gli obiettivi di apprendimento «ritenuti strategici al fine di raggiungere i traguardi per lo sviluppo delle competenze» previsti per ciascun ciclo.⁴ L'onere della valutazione ricade, in

1 Secondi alcune voci critiche, «dietro queste *Indicazioni* non sembra esserci solo una pedagogia, c'è di più: c'è un'ideologia globalista e mondialista, che ha il suo punto ultimo di ricaduta nel cittadino cosmopolita, di illuministica memoria – colui che ha lasciato alle spalle i propri limiti culturali e i vecchi valori, che si è “contaminato”, “meticciano” e “ibridato”, ed è diventato parte di una «comunità di destino planetaria». All'interno di questa visione, alla scuola spetta il compito di porsi all'avanguardia del processo di globalizzazione», Puricelli 2007b, p. 109.

2 Il concetto di "nuovo umanesimo" è centrale nella riflessione educativa di Edgar Morin e Mauro Ceruti. Per una rapida sintesi vd. Ceruti e Morin 2012.

3 «[Le *Indicazioni Nazionali*] sono sorrette dalla consapevolezza dell'unitarietà del sapere e della conoscenza, raramente presente nei programmi scolastici italiani [...]; inoltre, procedono per aree disciplinari, evitando la frammentazione in una miriade di educazioni, in aperta continuità con le scelte di Berlinguer e recependo le tesi di Frabboni e di altri pedagogisti che, per la scuola primaria, insistono sull'opportunità di lavorare per aree e non per singole discipline», Bellatalla 2010, p. 133.

4 Sull'organizzazione del curriculum secondo un «sistema di mete» che si collocano su tre livelli differenti (finalità, traguardi, competenze), ma in relazione tra loro, vd. Puricelli 2008.

modo diverso, sui docenti (valutazione prevalentemente formativa sui percorsi curricolari), sulle scuole (autovalutazione sull'organizzazione), sull'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (rilevazione della qualità dell'intero sistema scolastico, con la finalità di segnalare elementi positivi e criticità).

Il compito della scuola del primo ciclo è quello di fornire un'alfabetizzazione culturale e sociale di base «attraverso l'acquisizione dei linguaggi simbolici che costituiscono la struttura della nostra cultura, in un orizzonte allargato alle altre culture con cui conviviamo», e alla scuola secondaria di I grado spetta in particolare «una più approfondita padronanza delle discipline e una articolata organizzazione delle conoscenze, nella prospettiva della elaborazione di un sapere integrato» in cui abbiano ampio peso competenze trasversali per una cittadinanza attiva, promossa attraverso «esperienze concrete» che aiutino a sviluppare il senso della legalità ed l'etica della responsabilità; rispetto alle precedenti *Indicazioni* morattiane, però

si fa “educazione” senza le “educazioni”, cioè senza inventare percorsi paralleli alle discipline, come avveniva nel testo 2004. Vale a dire che l'educativo, il trasversale, il valoriale non si manifestano in spazi separati della cultura, ma si innervano pienamente nei saperi.¹

Spetta alla scuola creare un ambiente di apprendimento favorevole e accogliente, che valorizzi le esperienze e le conoscenze pregresse degli alunni, che favorisca l'esplorazione e la scoperta, anche attraverso una didattica laboratoriale, e che promuova l'apprendimento collaborativo insieme alla consapevolezza metacognitiva del singolo.

La disciplina *Italiano* è inserita nell'area linguistico-artistico-espressiva² e, per la prima volta, poiché la padronanza linguistica è «una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio», ad essa devono dedicare particolari attenzioni, coordinando le reciproche attività, tutti i membri del Consiglio di Classe e non solo l'insegnante di Lettere:

Tutti gli insegnamenti e gli apprendimenti hanno la lingua come veicolo principale, ogni progresso in qualunque disciplina richiede e comporta un affinamento in capacità linguistiche; reciprocamente, la lingua coltivata a scuola non si può esercitare nel vuoto, deve avere oggetti significativi e stimolanti, come sono in primo luogo i contenuti di tutte le discipline.³

1 Cerini, 2007, p. 5.

2 «L'area in cui si colloca l'italiano ha un fondamento epistemologico nella generale facoltà di linguaggio, o capacità semiotica, che accomuna le diverse lingue e queste ai linguaggi visivi, sonori, corporei», Colombo 2008, p.18.

3 Ivi, p. 19.

Finalmente, nella lunga esposizione metodologico-didattica delle finalità della disciplina, che precede l'elenco di *Obiettivi di apprendimento*¹ e *Traguardi di competenza*, alla lettura è dedicata un'ampia riflessione, che parte dalla necessità di assicurare le condizioni per l'accesso ai libri: grande importanza hanno le biblioteche scolastiche, che assumono una funzione sociale *tout-court*, poiché dovrebbero essere non solo un luogo di lettura e ricerca, collettiva e individuale, ma anche «un luogo pubblico, fra scuola e territorio, che favorisce la partecipazione delle famiglie, agevola i percorsi di integrazione delle famiglie immigrate, crea ponti tra lingue, linguaggi, religioni e culture» poiché rende possibile «l'apprendimento autonomo e continuo».² Anche attraverso le biblioteche scolastiche la scuola deve assicurare allo studente la possibilità di sviluppare una consuetudine con la lettura che ponga «le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri per tutta la vita»; in classe essa deve essere praticata «su una grande varietà di testi, per scopi diversi e con strategie funzionali al compito». Se l'acquisizione della strumentalità del leggere e dei processi cognitivi sottesi alla comprensione è «obiettivo strategico per la scuola primaria»,³ ed è ricordata la necessità di acquisire una lettura ad alta voce fluida ed espressiva, alla scuola secondaria di I grado spetta soprattutto operare in funzione di due principali traguardi che «rispondono a bisogni presenti nella persona»:

- una lettura funzionale alle attività di studio «personali e collaborative», «al fine di ricercare, raccogliere e rielaborare i dati, le informazioni, i concetti e le esperienze necessarie, anche con l'utilizzo di strumenti informatici»;
- una lettura di «interesse» e «piacere», il cui oggetto sono «testi letterari di vario tipo», sui quali comincia a svilupparsi un gusto personale, anche attraverso lo scambio di opinioni con pari e docenti.

Alla prima forma di lettura sono associate competenze quali il possesso di tecniche e strategie opportune (sottolineatura e paragrafazione, ma anche lettura analitica e selettiva), l'utilizzo funzionale dei paratesti e degli apparati grafici dei manuali di studio, la capacità di ricavare informazioni implicite ed esplicite da testi di vario tipo e di confrontarle tra loro, la riformulazione di tali informazioni in forma schematica (tabelle, grafici...). Come si può notare, non sono indicate espressamente le tipologie testuali su cui lavorare (e scarsa è l'enfasi sui testi

1 Articolati nelle ormai classiche abilità dell'Ascoltare, Parlare, Leggere, Scrivere, Riflettere sulla lingua.

2 Per ciò che riguarda il ruolo fondamentale della lettura nella scuola come germe di cultura per il futuro del singolo e per la collettività, colpisce la somiglianza, pur con tutti i distinguo del caso, con quanto detto nei *Programmi* Bottai del 1940.

3 Sulla continuità dei traguardi di lettura tra primaria e secondaria di I grado, Marchese 2008, pp. 75-83.

digitali e sull'uso degli strumenti informatici),¹ che sono lasciate alla libera programmazione dell'insegnante e del consiglio di classe, dal momento che, come indicato nelle premesse, l'educazione linguistica è compito di tutti i docenti, e che questo tipo di competenze possono essere ben esercitate su testi tecnico-scientifici.² Affine a quest'ambito è anche l'ampliamento del patrimonio lessicale dello studente, con particolare attenzione al lessico specifico di ciascuna disciplina, e il lavoro su testi argomentativi, dei quali bisogna saper comprendere «tesi centrale, argomenti a sostegno e intenzione comunicativa» e che devono essere legati a temi affrontati in classe.

La seconda modalità di lettura va esercitata su testi letterari «di vario tipo e forma» (narrativi, poetici, descrittivi), da analizzare non solo secondo semplici categorie narratologiche (ruoli dei personaggi, elementi della descrizione, punto di vista, relazioni spazio-temporali), ma anche individuandone «tema principale e temi di sfondo», «genere di appartenenza» e «tecniche narrative usate dall'autore»: ciò consente una maggiore libertà operativa e, insieme all'eliminazione dell'apprendimento a memoria e dell'analisi di tipo retorico,³ contribuisce e scardinare la gerarchia, implicita in molte elaborazioni normative precedenti, tra testo poetico e testo narrativo. Inoltre, il lavoro su tipi testuali e generi non deve essere inteso come mera individuazione di caratteristiche formali e retoriche, bensì come individuazione di modelli da «assumer[e] come riferiment[o] nelle proprie produzioni comunicative», nella consapevolezza della variabilità storica di ognuna tali forme, poiché «storicamente determinata dalle convenzioni, dalle tradizioni culturali, letterarie e linguistiche»: si apre qui, allora, la possibilità (ma non l'obbligo) di lavorare, *in nuce*, nella direzione della tradizionale storia letteraria.⁴ Ma, anche senza seguire un preciso filo cronologico, l'insegnante potrà scegliere tra «alcuni testi del patrimonio letterario italiano e dialettale, opportunamente selezionati in ragione dell'età e della maturità dei ragazzi»⁵ per sviluppare, attraverso la discussione e «il confronto dei punti di vista»

1 Ciò segna la distanza dalle precedenti *Indicazioni* morattiane, anche se frequente è il riferimento a ipertestualità e multimedialità, che però non rinviano alle sole nuove tecnologie, ma che possono essere esplorate anche in testi non digitali, come chiarito in Lavinio 2008, pp. 28-30.

2 Si vedano, a questo proposito, le riflessioni di Lavinio 2008, pp. 33-34.

3 La conoscenza dei fondamenti della versificazione e dell'uso figurato delle parole è inserita tra le competenze previste per la classe quinta della scuola primaria: forse un obiettivo eccessivamente ambizioso per quel ciclo scolastico, o comunque sul quale sarebbe utile ritornare durante il triennio successivo.

4 «A parte l'innovazione legata alla considerazione anche di testi dialettali come parte integrante del nostro patrimonio letterario, si corre il rischio di tornare a concepire la scuola media come il terreno in cui procedere precocemente a una storia letteraria in pillole, di tornare a vedere il mercato librario di testi per la scuola affollato di antologie letterarie zeppe di brani di opere del passato difficilmente proponibili ai ragazzi di oggi, lontani dalla loro possibilità di capirne la lingua, scritti in un italiano ormai piuttosto distante da quello attuale», Lavinio 2008, p. 35.

5 Non si rinuncia, però, a nominare almeno Dante quale nume tutelare della nostra tradizione letteraria.

quel «senso estetico» e «gusto letterario» che permettano di cercare nei libri risposte «che contribuiscano all'arricchimento culturale e alla maturazione della personalità dell'alunno».

La lettura è esplicitamente presentata – per la prima volta – come un'attività allo stesso tempo individuale e sociale: se deve essere curata la comprensione individuale dei testi e stimolata la consuetudine del singolo con la lettura, anche al di fuori della scuola, allo stesso modo devono essere incentivati lo scambio di opinioni e il confronto di ipotesi interpretative, attività che non solo migliorano la comprensione di quanto letto e favoriscono lo sviluppo del senso critico, ma che sono parte integrante di quell'educazione alla cittadinanza democratica che avviene proprio tramite la negoziazione dei significati:

si costruisce cittadinanza (e democrazia) padroneggiando la lingua, praticando esperienze di dialogo vero, imparando a risolvere i conflitti attraverso la negoziazione e l'argomentazione (che è uso sociale della lingua).¹

Come si è visto, nelle *Indicazioni* fioroniane alla lettura sono affidate importanti finalità: la trasmissione di un patrimonio culturale collettivo, la co-costruzione delle abilità di scrittura attraverso il contatto con modelli di riferimento, la possibilità di accesso autonomo a fonti di informazione e ad esperienze di senso ed estetiche, l'educazione al confronto con gli altri. Colpiscono però due lacune: la prima, è l'assenza di una reale dimensione verticale del curriculum di lettura, o meglio, l'assenza di una progressione diacronica nella complessità delle letture “spontanee”; se infatti è percepibile, per quanto non esplicita, una gradualità nella presentazione dei testi appartenenti alle differenti tipologie testuali (narrativo, informativo, descrittivo, poetico, argomentativo) su cui esercitare la padronanza degli strumenti di analisi, lo stesso non avviene per i testi che dovrebbero aiutare a formare il gusto estetico e critico degli studenti: risulta infatti troppo ampio il salto tra i «testi letterari di vario genere appartenenti alla letteratura per l'infanzia» consigliati fino alla classe quinta della scuola primaria e i testi di cultura, portatori di un patrimonio letterario e linguistico secolare (tra i quali, infatti, viene non a caso citato Dante) che dovrebbero diventare la palestra di confronto per studenti più grandi di solo tre anni. Manca, di fatto, l'idea della responsabilità della scuola nel costruire una sorta di “laboratorio artigianale” in cui fare pratica attiva di lettura su testi che non siano solo i classici – per l'infanzia o della letteratura –, ma su una varietà di prodotti librari di buon livello, di finzione o meno, che possano aiutare lo studente ad impadronirsi delle differenti “grammatiche” del testo, e ad affinarne l'uso prima di sperimentarle sui testi, ben più complessi, presenti nel tradizionale canone scolastico.

1 Cerini 2007, p. 5.

Connessa a questa lacuna è anche la seconda, presente in queste *Indicazioni*: benché alla lettura personale per piacere e per interesse sia data ampia importanza, tanto da essere presente nei *Traguardi* finali, non sono presenti competenze specifiche che possano rimandare ad essa,¹ forse anche per l'effettiva difficoltà di trovare formulazioni convincenti che non risultino eccessivamente prescrittive; sono assenti, però, anche indicazioni più generali riguardanti possibili attività di supporto alla lettura individuale da svolgere in classe: il rischio è dunque che, priva di quella forza inevitabilmente derivante da una dose di prescrittività, l'educazione alla lettura individuale si ritrovi compressa tra tutte le altre richieste connesse all'insegnamento dell'italiano, che risultano più immediatamente misurabili in termini di raggiungimento di competenze, e che dunque torni a ricoprire, nonostante le premesse più che positive, il ruolo di cenerentola all'interno dell'educazione linguistica e letteraria nella scuola dell'obbligo.

11. Dalla “Riforma” Gelmini alle nuove *Indicazioni nazionali*

Ancora una volta, le elezioni della primavera del 2008 danno luogo ad un nuovo cambio della guardia, portando al governo il centrodestra; il nuovo ministro Mariastella Gelmini avvia un processo di risistemazione generale del sistema d'istruzione, che però non avviene con un organico progetto di riforma, bensì attraverso una serie di procedimenti amministrativi inseriti in altri atti legislativi del governo Berlusconi (ad esempio, la legge finanziaria o il cosiddetto “decreto Brunetta” sulla semplificazione amministrativa). L'attività riformatrice del ministro avrà un notevole peso sull'assetto della scuola secondaria di II grado, meno su quello della secondaria di I grado, che è interessata in particolare dalla Legge 30 ottobre 2008, n. 169:² in virtù di essa viene reintrodotta, dopo quarant'anni, la valutazione in decimi sia degli apprendimenti che del comportamento³ ed è istituita una nuova disciplina, afferente all'area storico-geografica, chiamata Cittadinanza e Costituzione, con valutazione propria. Ricadono anche sulla scuola secondaria di I grado le conseguenze dei pesanti interventi di riduzione della spesa pubblica che interessano il sistema nella sua totalità, e che porteranno alla ridefinizione e riduzione del monte-ore di alcune discipline (italiano, ad esempio)⁴ e soprattutto

1 Lo squilibrio tra l'attenzione riservata alle competenze di lettura funzionale e quelle di lettura personale è rilevato anche in Marchese 2008.

2 Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1^a settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università.

3 La valutazione in decimi nella scuola elementare e media era stata abolita dalla Legge 4 agosto 1977, n. 517. «Di fatto si può ritenere che continuano a pesare i condizionamenti, i luoghi comuni sulla scuola nell'età della (pre)adolescenza, sul rigore degli studi, come dimostra l'enfasi sui comportamenti e sulla valutazione numerica piuttosto che una rinnovata attenzione alla cultura della scuola», Gammaldi 2012, pp. 15-16.

4 Inizialmente, il tentativo del ministro Gelmini è di diminuire le ore di lettere (italiano, storia ed educazione civica, geografia) da 11 a 9 in ciascuno dei tre anni; la soluzione definitiva sarà quella di eliminare solo un'ora,

delle attività di compresenza e laboratorio previste per le classi a Tempo Prolungato.

Sarà invece il successore della Gelmini, l'ingegner Francesco Profumo (nominato pochi mesi prima direttore del CNR proprio dal suo predecessore), membro di un governo "tecnico", guidato dall'economista Mario Monti e impegnato a fronteggiare la grave crisi economica del paese, a rivedere le *Indicazioni* per il primo ciclo:¹

L'intera operazione di revisione è stata compiuta in tempi assai brevi, come l'urgenza normativa richiedeva, a partire dal testo delle *Indicazioni* emanato nel 2007, che aveva raccolto una larga adesione da parte della scuola del nostro Paese. A tal fine non sono state costituite specifiche commissioni di studio ma, con la guida competente del Sottosegretario di Stato Marco Rossi-Doria, è stato avviato un fitto scambio di idee, rilievi, commenti, puntualizzazioni, avvalendosi della collaborazione di numerosi insegnanti, di esperti di diversa estrazione e provenienza, di rappresentanti delle comunità scientifiche e disciplinari e dei sindacati.²

La struttura del documento è dunque molto simile a quella del precedente fioroniano, e ne riproduce impostazione e struttura, ma con significative differenze in aggiungere, soprattutto, ma anche in levare.³ La lettera di presentazione a firma del Ministro presenta le nuove *Indicazioni* come un *core curriculum* «che deve saper riscoprire le cose essenziali, quelle che contano nella formazione dei ragazzi di oggi»,⁴ pensato per la realtà, ormai predominante, degli Istituti Comprensivi e passibile, ancora una volta, di correzioni e integrazioni grazie al «gusto della ricerca, dell'innovazione metodologica, della sfida dell'apprendimento permanente»⁵ dei docenti riuniti nei collegi docenti.

La premessa *Cultura Scuola Persona* riprende *in toto* quella del 2007, sottolineando maggiormente la complessità di un contesto sociale sempre più multiculturale⁶ e in cui si avverte «un'attenuazione della capacità adulta di presidio delle regole e del senso del limite»: alla scuola, dunque, che «non ha più il monopolio delle informazioni e dei modi di

anziché due, scorporando però l'orario di cattedra in 9 ore curricolari più una, cosiddetta "di approfondimento", che può essere affidata anche ad un diverso insegnante.

1 Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione a norma dell'articolo 1, comma 4, del Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89, da cui sono tratte le citazioni che seguono, ove non diversamente indicato.

2 Lettera del Ministro, in *Annali della Pubblica Istruzione*, 2012, p. 1.

3 L'analisi si focalizzerà dunque sugli elementi di novità, assumendo come valide le osservazioni sulle *Indicazioni* 2007 esposte precedentemente. I presupposti culturali delle nuove Indicazioni sono analizzati (con particolare attenzione per la dimensione curricolare, in Fiorin e al 2013, pp. 7-36.

4 *Ibidem*.

5 *Ivi*, p. 2.

6 «Elaborare un curricolo significa affrontare la sfida del futuro. [...] Pur nell'attuale contesto di incertezza, se si guarda al futuro si evidenziano tre grandi sfide per l'educazione: la sfida della diversità; la sfida della globalizzazione; la sfida della localizzazione», Fiorin 2012, p. 6.

apprendere» e che deve faticosamente costruire un'intesa con le famiglie,¹ è demandato un compito nuovo, «che comprende, insieme, l'apprendimento e "il saper stare al mondo"».

A questa premessa seguono le *Finalità generali* (assenti nella precedente versione),² che ricordano il compito della scuola nel dettato costituzionale e che assumono «come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006)».³ al contrario, dunque, del primo documento del 2007, le *Indicazioni* non cercano una via autonoma per adempiere alle raccomandazioni europee, ma, al contrario, senza porle in discussione o analizzarle criticamente, le pongono al vertice della propria azione di orientamento dell'attività didattica, pur sottolineando che ciò non comporta l'adozione di un modello unico di scuola, modellato sugli omologhi europei.⁴

Segue un sintetico e generale *Profilo dello studente*⁵ che «descrive, in forma essenziale, le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza che un ragazzo deve mostrare di possedere al termine del primo ciclo di istruzione»: tali competenze non sono solo di tipo cognitivo e metacognitivo, ma anche relazionali e personali, ed investono campi quali la consapevolezza delle proprie potenzialità e il rispetto per gli altri; tra di esse, però, non figura in alcun modo la lettura, né scolastica né personale, se non nell'approssimativa dicitura della comprensione «di enunciati e testi di una certa complessità», mentre compare l'uso critico e consapevole dei mezzi digitali, anche di quelli d'informazione.

Anche l'*Organizzazione del curriculum* riprende in gran parte il dettato fioroniano, evidenziando il legame tra autonomia scolastica e costruzione di un curriculum d'istituto che

1 «L'intesa tra adulti non è più scontata e implica la faticosa costruzione di un'interazione tra le famiglie e la scuola, cui tocca, ciascuna con il proprio ruolo, esplicitare e condividere i comuni intenti educativi».

2 Esse erano però espresse, di fatto, nella formula *istruire educando*, all'interno della Lettera di presentazione a firma del Ministro.

3 Segue l'elenco delle competenze-chiave e, in nota, la descrizione analitica di ciascuna di esse.

4 «L'impegno a far conseguire tali competenze a tutti i cittadini europei di qualsiasi età, indipendentemente dalle caratteristiche proprie di ogni sistema scolastico nazionale, non implica da parte degli Stati aderenti all'Unione europea l'adozione di ordinamenti e curricoli scolastici conformi ad uno stesso modello. Al contrario, la diversità di obiettivi specifici, di contenuti e di metodi di insegnamento, così come le differenze storiche e culturali di ogni paese, pur orientati verso le stesse competenze generali, favoriscono l'espressione di una pluralità di modi di sviluppare e realizzare tali competenze».

5 «Per "profilo dello studente" possiamo intendere la descrizione di conoscenze, abilità, atteggiamenti agiti in contesto che alla fine di un percorso scolastico riteniamo auspicabile (ma non obbligatorio) che l'allievo acquisisca in modo integrato nei diversi campi di sapere e di esperienza che ne definiscono il progetto curricolare; oppure che certifichiamo che ha effettivamente acquisito. Nel primo caso potremo parlare di profilo atteso, nel secondo di profilo certificato o certificazione delle competenze. [...] Nel primo caso ha una forte valenza progettuale, è un orizzonte di attesa che orienta l'azione della scuola e dei docenti e delimita il patto formativo con l'allievo; nel secondo è l'attestazione ufficiale che l'istituzione rilascia al soggetto e la cui validità è riconosciuta oltre il luogo e le circostanze in cui è stata emanata», Ambel 2012, p. 4.

abbia una forte dimensione verticale, continua ed unitaria, soprattutto negli Istituti Comprensivi dove è possibile una progettazione comune tra scuola primaria e secondaria di I grado.¹ Non è invece adottato il raggruppamento delle discipline all'interno di aree precostituite, «per non favorire un'affinità più intensa tra alcune rispetto ad altre, volendo rafforzare così trasversalità e interconnessioni più ampie e assicurare l'unitarietà del loro insegnamento»; nello stesso tempo, viene nuovamente sottolineata la trasversalità dell'insegnamento della lingua italiana «che non è responsabilità del solo insegnante di italiano ma è compito condiviso da tutti gli insegnanti, ciascuno per la propria area o disciplina, al fine di curare in ogni campo una precisa espressione scritta ed orale».

Anche questa volta il curricolo è articolato in *Traguardi per lo sviluppo delle competenze e Obiettivi per l'apprendimento*, questi ultimi «organizzati in nuclei tematici e definiti in relazione a periodi didattici lunghi». Sorgono però una serie di problemi: innanzitutto, la relazione tra i traguardi disciplinari e i riferimenti presenti nel *Profilo dello studente*, che non è esplicitata con chiarezza, ma lasciata sottintesa;² in secondo luogo, l'ambiguità dello statuto dei *Traguardi*, definiti contemporaneamente sia come punti di riferimento che «indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo», sia come «criteri per la valutazione delle competenze attese e, nella loro scansione temporale, sono prescrittivi». Questa ambiguità non è solo questione di bizantinismi lessicali, ma investe in pieno didattica e valutazione: se infatti i *Traguardi* costituiscono degli orizzonti di riferimento, essi sono, giustamente, di livello medio-alto, perché rappresentano una meta a cui idealmente tendere, ma non prevedono un raggiungimento identico ed uniforme da parte di tutti gli alunni; se invece essi sono indicatori prescrittivi di livelli da raggiungere (e costituiscono dunque i "minimi" o i "saperi essenziali"), la loro formulazione attuale «sarebbe la negazione stessa della inevitabile pluralità degli esiti formativi e della percentuale di indeterminatezza che è indispensabile porre fra progettualità e risultato».³

Il paragrafo sulla *Valutazione* (molto più ampio del precedente) invita ad «assicurare agli studenti e alle famiglie un'informazione tempestiva e trasparente sui criteri e sui risultati delle valutazioni effettuate nei diversi momenti del percorso scolastico», ribadisce i rispettivi compiti di docenti, scuole e Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema d'Istruzione (INVALSI),

1 Sulle questioni legate all'effettiva applicazione del curricolo verticale delle *Indicazioni* negli Istituti Comprensivi, vd. Cattaneo 2012.

2 «Affinché il “profilo dello studente” non sia un optional fine a se stesso, ma il punto di convergenza della progettazione curricolare, andranno individuati e rinforzati i nessi fra quel profilo e i traguardi relativi alle singole discipline. Anche i traguardi infatti devono essere intesi come profili progettuali», Ambel 2012, p. 7.

3 Ambel 2012, p. 7.

scoraggiando altresì «qualunque forma di addestramento finalizzata all'esclusivo superamento delle prove» somministrate da quest'ultimo, invitando invece ad un processo di riflessione «nella prospettiva del confronto anche con le scuole e i sistemi di istruzione europei». Il paragrafo successivo istituzionalizza la *Certificazione delle competenze*: le scuole devono «progettare percorsi per la promozione, la rilevazione e la valutazione» delle competenze, pervenendo alla loro certificazione, che assume anche una funzione orientatrice verso la scuola del secondo ciclo, «solo a seguito di una regolare osservazione, documentazione e valutazione [...] attraverso i modelli che verranno adottati a livello nazionale». Si pongono qui i problemi, non risolti, del rapporto tra valutazione scolastica e certificazione delle competenze, soprattutto nell'ultimo anno di primaria e secondaria di I grado, e del valore istituzionale di tale documento: la certificazione delle competenze ha valore nazionale come il diploma dell'Esame di Stato? Può costituire una discriminante nell'accesso alla scuola secondaria di II grado nel caso in cui alcuni istituti non dispongano di tutti i posti necessari a soddisfare le richieste d'iscrizione? La certificazione delle competenze rispecchia la scheda di valutazione ordinaria? Ne è influenzata o la influenza? E se la didattica è ormai didattica per competenze, è necessario un secondo documento? Tutte domande che restano senza risposta e che, forse, avrebbero potuto trovarla in quel lavoro comune di riflessione sulle *Indicazioni* guidato da una commissione, la cui istituzione era stata promessa dal Ministro nella Lettera di presentazione, che non vedrà mai la luce causa fine del mandato di governo.

I due paragrafi successivi del documento (anche questi non presenti nelle *Indicazioni 2007*) sono dedicati, il primo alle pratiche inclusive «nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana», alle attenzioni da dedicare «agli allievi con disabilità o con bisogni educativi speciali» e alle strategie per «la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica e del fallimento formativo precoce»; il secondo, alla valorizzazione della professionalità dei docenti attraverso «attività di studio, di formazione e di ricerca» e al ruolo del dirigente scolastico: la scuola è dunque intesa «come comunità nella quale cooperano studenti, docenti e genitori [...] aperta anche alla più larga comunità umana e civile, capace di includere le prospettive locale, nazionale, europea e mondiale» e come «presidio per la vita democratica e civile». Tutto molto giusto, ci si chiede però perché questi due paragrafi, che contengono affermazioni importanti per la costruzione di una precisa idea di scuola, siano stati relegati al fondo di indicazioni di tipo operativo e non integrati coerentemente nelle *Finalità* generali o in *Cultura Scuola Persona*.

La parte dedicata alla scuola del primo ciclo, come nel 2007, si apre con paragrafi dedicati all'*Esperienza educativa*, all'*Alfabetizzazione culturale di base*, agli *Ambienti di apprendimento*, ricalcando grossomodo il dettato del 2007, ma con una maggiore attenzione all'educazione interculturale, all'esperienza della scuola come esperienza attiva e globale (con particolare enfasi alle attività laboratoriali e all'uso delle nuove tecnologie: anche la biblioteca deve essere multimediale), che interessi l'individuo nella sua totalità. Nuovo è invece il paragrafo dedicato a *Cittadinanza e Costituzione*, disciplina istituita dal precedente ministro Gelmini che ha uno statuto ambiguo: è infatti trasversale alle discipline storico-geografiche, ma non sono presenti, nei *Traguardi* e *Obiettivi* di tali discipline, formulazioni ad essa riconducibili; ha una valutazione a sé stante sulla scheda, ma non gode di una propria ed autonoma declinazione in *Traguardi* ed *Obiettivi*. Il paragrafo in questione, dunque, si occupa di delinearne compiti ed obiettivi irrinunciabili («la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità» anche attraverso il «coinvolgimento in *routine* consuetudinarie» che riguardino il rispetto degli spazi comuni della scuola) e i contenuti imprescindibili (la conoscenza della Costituzione); particolare enfasi è posta sull'esercizio del diritto di parola come esercizio di democrazia: in tale contesto

la lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità[;]

ed è per questo motivo che diventa compito di tutti i docenti garantirne un'adeguata padronanza.

La parte dedicata all'*Italiano* non presenta più una lunga premessa discorsiva onnicomprensiva ed unitaria, ma, dopo un'introduzione generale che sottolinea la complessità e la necessità dell'educazione linguistica non solo per un'«alfabetizzazione funzionale» alle attività di studio, ma per la formazione dell'individuo, sono presentati dei paragrafi specifici dedicati a *Oralità*, *Lettura*, *Scrittura*, *Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo*, *Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua*. Si può notare il passaggio dai verbi all'infinito per indicare le diverse abilità (Ascoltare, Parlare...), che era ormai uso stabilito dai *Programmi* del 1979, alla scelta di nomi ed espressioni per delimitare ambiti di lavoro o partizioni (anche di contenuto) della disciplina: questo, se rende più chiaramente leggibile il testo normativo, porta ad una frammentazione dell'Italiano in sotto-settori non comunicanti tra loro (contro cui si erano schierati, per primi, i *Programmi* del 1979), che è

forse involontaria, ma che di certo non è corretta da rimandi interni nei diversi paragrafi, nonostante le dichiarazioni programmatiche di interdisciplinarietà presenti in tutte le *Indicazioni Nazionali*.

Il paragrafo relativo alla lettura (definita una pratica «centrale in tutto il primo ciclo d'istruzione») riprende in gran parte il testo del 2007, ma con alcune significative differenze:

- È eliminato qualunque riferimento alla lettura dei testi della tradizione nazionale: il «piacere estetico» dell'incontro col testo letterario è semplicemente una «premessa ad una prima educazione letteraria, che non si esaurisce certo nel primo ciclo di istruzione»; non è previsto, dunque, lo svolgimento di semplici attività legate alla storia della letteratura, neppure in chiave di storia linguistica (i riferimenti all'evoluzione storica dell'italiano sono espunti anche dal paragrafo dedicato ad *Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua*).
- Si moltiplicano invece i riferimenti alla comprensione di tipologie testuali precise, in particolare ai testi non continui come «moduli, orari, grafici, mappe», e ai testi espositivi e argomentativi, che costituiscono la gran parte dei testi di studio, per i quali il confronto attraverso il dibattito e il dialogo è «esercizio di fondamentale importanza».
- Proprio per questo motivo, evidentemente, la presa in carico collettiva di tali competenze è (fortunatamente) ribadita anche in quest'ambito specifico: infatti «è compito di ciascun insegnante favorire con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale o sintattico oppure a livello della strutturazione logico-concettuale».
- A bilanciare l'enfasi sulla lettura funzionale, ecco i numerosi richiami all'importanza della lettura libera «realizzata abitualmente senza alcuna finalizzazione, al solo scopo di alimentare il piacere di leggere» che «produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all'altro e al diverso da sé»; strategia di fondamentale importanza per realizzare tale obiettivo è la lettura ad alta voce alta, espressiva, praticata sia dall'insegnante che dagli studenti stessi.
- Manca l'esplicitazione del legame tra lettura e miglioramento delle abilità di scrittura, legame che viene spostato nel paragrafo dedicato alla scrittura: come nel 2007, la lettura di testi diversi fornisce modelli da assumere a riferimento per la produzione scritta.
- Merita invece uno spazio tutto per sé l'arricchimento lessicale prodotto dalla lettura (e

non solo), cui è dedicato un paragrafo specifico, quello in cui meglio si incrociano i diversi ambiti in cui è stato suddiviso l'insegnamento dell'italiano: tutti i docenti, infatti, «dovranno promuovere, all'interno di attività orali e di lettura e scrittura, la competenza lessicale relativamente sia all'ampiezza del lessico compreso e usato (ricettivo e produttivo) sia alla sua padronanza nell'uso sia alla sua crescente specificità».

Passando ad osservare gli *Obiettivi* ed i *Traguardi*, si può notare, però, come molto poco sia cambiato rispetto al 2007: entrambi vengono integrati con le competenze necessarie alla comprensione di «testi funzionali di vario tipo per affrontare situazioni della vita quotidiana», in special modo dei «manuali delle discipline o testi divulgativi (continui, non continui e misti)», che possono essere rielaborati anche «con l'utilizzo di strumenti tradizionali e informatici». Scompare invece del tutto dai *Traguardi*, nonostante l'ampio spazio che, come si è visto, era riservato nelle indicazioni più generali, l'idea di un alunno che abbia sviluppato, o stia sviluppando, il piacere della lettura autonoma e disinteressata (come era nel 2007); lo stesso alunno, però, dovrebbe saper «formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo».

Insomma, nonostante i passi avanti rispetto alla precedente formulazione (il coinvolgimento attivo di tutto il Consiglio di Classe nelle attività legate alla lettura e alla comprensione dei testi, l'importanza attribuita alla lettura libera come mezzo di crescita personale), sembra che ancora non si riesca a risolvere in modo efficace la dialettica tra educazione alla lettura come attività disinteressata e come acquisizione di competenze necessarie per la comprensione di testi che hanno finalità di tipo pragmatico e non estetico. Inoltre, la cancellazione di ogni riferimento alla tradizione letteraria non solo ridimensiona pesantemente quel mandato di formazione culturale *tout-court* e di trasmissione di un patrimonio comune, storicamente assegnato alla scuola, ma elimina una pratica che poteva – se ben impostata – funzionare da ponte tra queste due forme complementari di lettura: l'analisi di un testo letterario infatti implica sia un'educazione di tipo estetico che la messa in campo di specifiche, seppur elementari, tecniche e competenze di analisi. Si rischia allora di creare, nella pratica didattica, una dicotomia non sanabile tra lettura disinteressata e lettura funzionale, o, peggio, l'accantonamento della prima a favore della seconda, comunque necessaria per superare i test somministrati dall'INVALSI e facenti parte, a pieno titolo, delle prove scritte dell'Esame di Stato. In particolare, è grave il fatto che non sia possibile rintracciare tra le finalità ultime della scuola secondaria di I grado, *Traguardi* e *Profilo dello studente*, l'idea di un preadolescente a cui

l'azione della scuola abbia permesso di sviluppare interesse, motivazioni e competenze sufficienti per poter leggere in modo autonomo anche al di fuori delle strette necessità scolastiche o pratiche, che sia dunque avviato, al di là dell'acquisizione di singole competenze da spendere sui testi di studio o di uso quotidiano, a diventare un *lettore competente*.

12. La scuola superiore: cinquant'anni di «cambiamento senza riforma»¹

Come si è visto, già dal 1947, sotto il ministero Gonella, è manifesta l'intenzione di modificare l'assetto, ereditato dal fascismo, della scuola superiore. Per oltre cinquant'anni, però, risulta impossibile pervenire ad un progetto condiviso di riforma globale, anche se «all'immobilismo istituzionale, [faceva] riscontro un'intensa dinamica della domanda di istruzione, tale da rimescolare le carte della realtà scolastica del paese».² Tra gli anni '50 e gli anni '80, infatti, il numero di studenti iscritti alla scuola superiore quintuplica, «con un periodo di massima espansione negli anni '60»,³ quando terminano la scuola media, ormai riformata, i figli del baby-boom degli anni '50, che si orientano, per la maggior parte, verso le scuole tecniche e professionali (circa il 70%, contro il 30% degli iscritti nei licei).⁴ Nonostante l'apertura delle scuole superiori a masse di giovani prima esclusi dai percorsi d'istruzione, nulla di davvero rilevante cambia all'interno dell'istituzione:

L'autorità ministeriale si limitò in quel periodo ad interventi marginali [...]: qualche risistemazione di orari fra il 1952 e il 1953, l'introduzione (qui come negli altri gradi dell'istruzione) dell'educazione civica (1958) e della storia degli ultimi decenni (1960), una riorganizzazione nel 1959 dei programmi per gli Esami di Stato.⁵

I più significativi di questi aggiustamenti riguardano, non a caso, gli Istituti Tecnici: dall'inizio degli anni '50, infatti, la domanda di lavoratori qualificati da parte di un'industria in forte espansione era aumentata vertiginosamente,⁶ e dunque era necessario che la scuola si facesse carico della nuova e accresciuta domanda di istruzione.⁷

12.a. La nascita degli Istituti Tecnici femminili

Nel 1956, tramite l'accorpamento delle scuole professionali femminili e delle scuole di

1 Dei 1993.

2 Dei 1993, p. 87.

3 Telmon 1986, p. 149.

4 Telmon 1986, p. 151. Tra il 1951 e il 1961 il numero degli alunni raddoppia abbondantemente, così come nel decennio successivo, Dei, 1993, p. 88.

5 Telmon 1986, p. 154.

6 Santoni Rugiu 2007, pp. 114-117.

7 Nel decennio 1951-1961 il numero degli iscritti alla scuola superiore raddoppia di numero, e nel decennio successivo cresce del 10% l'anno, Berardi 2001, p. 85.

magistero professionale per la donna, vengono creati gli Istituti Tecnici femminili,¹ di durata quinquennale, con lo «scopo di preparare all'esercizio delle attività tecniche più proprie della donna», in particolare dell'economia domestica, e di formare le future insegnanti di lavori femminili. Se fa riflettere l'istituzione di un intero corso di studi dedicato esclusivamente alle donne (e non solo, ad esempio, degli indirizzi che potessero essere pensati per un'utenza specifica), ben dieci anni dopo che esse avevano finalmente conquistato il diritto di voto (ma non ancora la parità giuridica all'interno del diritto di famiglia), d'altro canto essa risponde all'esigenza di incanalare la fortissima crescita di istruzione femminile nel secondo dopoguerra,² e contiene al suo interno alcuni dispositivi che lasciano intendere una rapida evoluzione della condizione femminile. La legge istitutiva infatti contempla la possibilità di dar vita a indirizzi specializzati «in relazione a settori della tecnica interessanti le suddette attività e alle particolari esigenze della vita economica»; questa possibilità che si concretizzò, nel 1963, con la creazione dei diplomi per dirigenti di comunità ed economiste dietiste,³ individuando dunque nuovi settori per l'occupazione femminile.

I *Programmi* del Istituto, validi dall'anno scolastico 1960-61,⁴ avranno vita brevissima, perché saranno sostituiti, nel giro di due anni (proprio in concomitanza con l'attivazione degli indirizzi per dirigente di comunità ed economista dietista), dai nuovi *Programmi* validi per tutti gli indirizzi dei Tecnici. Costituiscono però una tappa intermedia verso l'elaborazione di nuovi strumenti di programmazione consapevolmente formulati per un'utenza specifica, ed in forte espansione, come quella dell'istruzione tecnica.

Le finalità generali dell'insegnamento dell'italiano sono quelle della padronanza della lingua, parlata e scritta, dell'arricchimento del patrimonio culturale e dell'affinamento di gusto e senso critico: si ricalcano così le finalità tipiche di una scuola secondaria di stampo umanistico; la scelta delle letture dovrà però essere fatta «tenendo presente la particolare fisionomia dell'istituto», indirizzandosi dunque verso opere o passi di opere «che mettano in luce l'apporto della donna alla storia della cultura e della civiltà».

Nelle prime due classi saranno proposti passi da opere, ovviamente in traduzione, rappresentative della cultura greca e latina «in correlazione col programma di storia» (è un primissimo passo avanti verso il concetto di interdisciplinarietà), oltre alle solite «letture

1 Legge 8 luglio 1956, n. 782.

2 Tra il 1946 e 1956 il numero di ragazze iscritte alla scuola secondaria aumenta da 366.000 a 588.000 e la percentuale di iscritte negli istituti tecnici passa dal 13% al 21% circa rispetto ai maschi (ISTAT 2011, tav. 7.11)

3 D.P.R. 25 marzo 1963, n. 1500.

4 Emanati con il Decreto Ministeriale 16 novembre 1959.

antologiche di autori moderni e contemporanei italiani e stranieri» e un numero non precisato di letture domestiche fra cui figurano, oltre alle opere di narrativa, anche opere «biografiche, di viaggi, di divulgazione scientifica e simili»; l'indicazione di tali letture «consigliate e guidate dall'insegnante» è presente anche in tutti gli altri anni, tranne nella seconda classe, dove esse sono sostituite dai *Promessi Sposi*.

Al triennio, prevalgono «lettura e commento» «di opere e passi di opere» all'interno di un canone ormai consolidato e che ricalca quasi integralmente quello proposto più di dieci anni prima per gli Istituti magistrali, pur senza la presenza di indicazioni prescrittive riguardo la scelta dei testi; accanto alla trattazione delle «grandi opere della nostra letteratura, storicamente inquadrare» è posta la lettura annuale di un numero minimo di canti (da tre a cinque) tratti da ciascuna cantica della *Divina Commedia*. Il canone di autori è ormai stabilizzato, così come la sua scansione temporale all'interno del triennio (classe III: dal Duecento al Quattrocento; classe IV: dal Cinquecento al Settecento; classe V: Ottocento e Novecento); così come la presenza massiccia (anche se meno invadente rispetto ai precedenti) delle due opere fondative della nostra tradizione (*Promessi Sposi* e *Divina Commedia*).

Non sono programmi particolarmente innovativi, come sarebbe stato auspicabile per un percorso formativo completamente nuovo nel panorama scolastico italiano, eppure essi sono molto differenti rispetto a quelli dei tradizionali Istituti tecnici,¹ come se la nuova scuola fosse un'*enclave* riservata ad un'utenza femminile all'interno di un settore formativo tendenzialmente più maschile. La distanza è percepibile non solo nell'indicazione di letture riguardanti la condizione delle donne, ma soprattutto nell'impostazione dei *Programmi* e nel ruolo che all'interno di essi svolgono le materie umanistiche e l'italiano in primo luogo: appare infatti rilevante la funzione culturale *tout court* di tale disciplina (sulla quale punteranno i *Programmi* del '61), e soprattutto la sua capacità di esercitare ed affinare gusto e spirito critico (capacità confermata dall'inserimento di Croce e De Sanctis tra gli autori obbligatori, che invece non erano presenti nei programmi per gli altri Istituti Tecnici), con ripresa, dunque, di ciò che veniva espresso nei *Programmi* per i licei e gli istituti magistrali. Non è ben chiaro se tale impostazione ricalchi in parte stereotipi e pregiudizi duri a morire come quelli della maggiore predisposizione delle ragazze per gli studi letterari rispetto ai maschi, anche quando esse frequentano una scuola tecnica.

1 Ricordiamo che, al momento dell'istituzione dei Tecnici femminili, negli altri Istituti Tecnici, tendenzialmente frequentati da un'utenza maschile, erano ancora in vigore i programmi del '36 solo superficialmente depurati dalle scorie fasciste nell'immediato dopoguerra.

Nuova e positiva è invece la presenza costante delle letture domestiche, tra cui sono inseriti anche testi non strettamente letterari. È però ancora prematuro aspettarsi che il ruolo di queste letture sia valorizzato adeguatamente motivandone la funzione (letture di approfondimento o di piacere? di classe o individuali?) anche attraverso indicazioni più precise sul numero e la qualità dei testi da leggere; esse inoltre non sono in alcun modo legate al resto del programma disciplinare, che risulta così frammentato in sottoambiti autonomi e apparentemente non comunicanti fra loro. A questi problemi cercheranno di dare una risposta più coerente, solo due anni dopo, i nuovi *Programmi* per gli Istituti Tecnici.

12.b. La revisione dei Programmi per gli Istituti Tecnici del 1961

Nel 1961 venne effettuata la revisione dei *Programmi* degli Istituti Tecnici¹ (poi applicati dal 1963 - come si è detto - per le discipline di italiano e storia, anche ai Tecnici femminili):² «il nuovo piano di studi è caratterizzato principalmente dal rafforzamento di discipline generali di tipo umanistico quali l'italiano, la storia e l'educazione civica, giudicate le materie maggiormente formative»³ nel biennio e da una concentrazione di materie applicative e professionali nei tre anni successivi: la distinzione tra un biennio propedeutico, sostanzialmente comune a tutti gli indirizzi e un triennio di specializzazione, non è ancora introdotta su un piano strutturale ma lo è su quello didattico. La prima novità di questi *Programmi* rispetto al passato è la patente di scarsa normatività, proclamata all'inizio del Decreto, che contrasta con la rigida prescrittività che aveva, fino a quel momento, caratterizzato il dettato normativo: essi hanno infatti «carattere prevalentemente indicativo ed orientativo, allo scopo di permetterne ai docenti l'adattamento al particolare ambiente [...] nel quale ciascun istituto svolge la sua attività».

Fondamentale, nell'operazione complessiva, è il nuovo e ben preciso ruolo assegnato alle materie umanistiche all'interno dell'istruzione tecnica: dalle *Avvertenze* appare infatti chiaro che il legislatore è consapevole che gli Istituti tecnici «per molti giovani costituiscono l'unica e definitiva esperienza di studi sistematici e guidati nel settore della cultura generale»; e poiché il compito della scuola non si esaurisce «nell'impartire l'istruzione teorica e pratica necessaria all'esercizio della professione», ma è anche la preparazione allo svolgimento di funzioni civili e sociali (e non solo economiche), «appare di particolare importanza il conseguimento di una formazione culturale idonea a dare una complessiva maturità umana e a rendere illuminata e

1 D.P.R. 30 settembre 1961, n. 1222, da cui sono tratte le citazioni che seguono, ove non diversamente indicato.

2 Decreto Ministeriale 10 agosto 1963.

3 Fadiga Zanatta 1978, p. 54.

consapevole la stessa preparazione professionale». Dunque, per rafforzare l'educazione umanistica, è necessario riformare, nei programmi, negli orari e nell'impostazione didattica, l'insegnamento dell'italiano e della storia, a cui spettano due compiti essenziali: la «formazione della capacità espressiva» attraverso lo studio della lingua italiana e delle opere letterarie, e la formazione di una buona cultura generale «attraverso ampie letture di autori del mondo classico (in traduzioni e riduzioni) e del mondo contemporaneo»; per questo motivo, e anche per sincronizzare lo studio della storia letteraria e di quella politica e civile «allo scopo di ottenere una maggiore organicità di cultura e una visione più unitaria e più vasta dello svolgimento della civiltà» (non si fa ancora accenno all'interdisciplinarietà, ma siamo sulla buona strada), la storia della letteratura viene iniziata al terzo anno (anziché al secondo, come accadeva in precedenza), anche in ragione dell'accresciuta maturità degli studenti.

Importante, soprattutto nel primo biennio, è l'insegnamento della lingua che, «identificandosi con l'acquisizione della cultura e delle capacità ragionate», è affidato all'azione di tutti i docenti, i quali dovranno lavorare avendo come obiettivi «sia per il costante arricchimento della lingua pertinente alle rispettive discipline, sia per la rigorosa esattezza e proprietà dell'espressione». L'insegnante di italiano, che in questo caso non può avvalersi del supporto dello studio delle lingue classiche,¹ dovrà stimolare l'apprendimento linguistico non solo attraverso lo studio della grammatica e del lessico, ma anche «attraverso l'esercizio continuo del leggere, dell'espone oralmente e per iscritto e del comporre»; la lettura domestica, in particolare, dovrà avere «grande importanza» ed essere stimolata anche attraverso l'uso delle biblioteche scolastiche o pubbliche. Dunque, la disciplina non è divisa in ambiti autonomi e distinti, né la grammatica la fa più da padrona: al contrario, tutte le attività in cui viene usata consapevolmente la lingua (sia esso un uso attivo o passivo) sono utili e funzionali e si corroborano vicendevolmente.

Lo studio della letteratura «dovrà fondarsi sullo studio diretto e il più possibile ampio delle opere di poesia e di prosa dei nostri massimi scrittori», dalle quali risalire poi alle personalità artistiche, alle correnti e ai movimenti: si prospetta così uno studio non astratto e nozionistico, che arrivi fino alla stretta contemporaneità, per destare l'interesse di studenti «che meno degli altri avranno possibilità di aggiornamento culturale», aiutarli ad orientarsi «nei complessi

1 Si ricorda, però, che nel 1961 l'accesso alla scuola superiore era consentito solo a chi avesse frequentato il triennio di scuola media in cui era previsto l'insegnamento del latino (e non ai licenziati dalle scuole di avviamento, prive del latino); sembrerebbe dunque che i Programmi del 1961 siano stati rivisti già in prospettiva della riforma della scuola media unica, allora in preparazione (la legge istitutiva è del dicembre 1962 e le prime classi "uniche" avrebbero preso avvio nell'autunno del 1963).

problemi della vita attuale» ed evitare il disinteresse verso la scuola che comincia a percepirsi in molti di loro.

Durante il primo biennio, l'insegnamento di italiano deve essere finalizzato a migliorare «la conoscenza e il corretto uso parlato e scritto della lingua», ad ampliare il patrimonio culturale degli studenti e a fornire loro «gli strumenti necessari per svolgere lo studio letterario del triennio successivo». La lettura, che concorre anche alla prima finalità, è lo strumento principale per il raggiungimento delle altre due: essa infatti «dovrà farsi più consapevole e matura, elevando l'attenzione degli alunni dal mero interesse narrativo o descrittivo a una più profonda intelligenza e penetrazione del valore stilistico ed estetico, come del mondo spirituale, presenti nelle opere e nelle pagine che si vanno leggendo»; durante la lettura dovranno essere accennate nozioni di stilistica, retorica, metrica e relative ai generi letterari, «che si dimostrino utili per una migliore comprensione del testi».

Nel corso del biennio dovranno essere proposte: «pagine di autori classici e moderni», accessibili all'età e al livello culturale degli alunni e che mostrino «gli aspetti fondamentali della civiltà e della vita» dei periodi storici trattati parallelamente nelle ore di storia (antica Grecia, Roma, medioevo) e non più le opere tradotte dei grandi autori greci e latini, come nei Programmi del Tecnico femminile; la lettura dei *Promessi Sposi* (“spalmata” sui due anni); «pagine, prevalentemente di prosa, di autori moderni e contemporanei italiani e stranieri» su cui esercitarsi nei tradizionali «lettura, esposizione e commento». Parallelamente, assumono un certo rilievo le «letture domestiche, consigliate e guidate dall'insegnante, di opere narrative, biografiche, di viaggi, di divulgazione scientifica e simili, atte a destare interesse e diletto negli alunni», che compaiono non solo nel biennio, ma anche nel triennio, a completamente del più tradizionale insegnamento letterario.

Negli ultimi tre anni, dunque, pur continuando a curare l'apprendimento linguistico, «l'insegnamento delle lettere [...] deve soprattutto mirare alla costituzione della cultura, e allo sviluppo del gusto e del senso critico», attraverso la lettura diretta e il commento «degli autori più rappresentativi», componendo così «con concretezza di riferimenti, un chiaro ed essenziale disegno storico della letteratura»: il canone degli autori è ripreso in modo quasi identico dai *Programmi* per l'Istituto Tecnico femminile, escludendone però Croce e De Sanctis per preferire dei generici Contemporanei e distribuendo sui tre anni la lettura della *Divina Commedia*, ma senza vincoli relativi al numero minimo di canti; manca, qui, la volontà di stabilire un canone per gli autori successivi a D'Annunzio, forse dovuta anche al timore di strafare in assenza di un

progetto generale di riforma della scuola (e forse anche alla volontà di non proporre un programma più all'avanguardia di quello dei licei): non sono nominati neppure Pirandello, presente nel canone liceale dal 1952, né Svevo, così come mancano Ungaretti e Montale, allora ancora viventi ma senza dubbio più che celebrati e noti anche al grande pubblico anche in virtù del ruolo che rivestivano nella vita culturale del Paese.

In sintesi, questi nuovi *Programmi* per gli Istituti Tecnici costituiscono un discreto modello di compromesso tra tradizione e innovazione: se è piuttosto palese che la cultura classico-umanistica sia ritenuta ancora l'unica vera forma di cultura possibile anche in un contesto tecnico-scientifico¹ (ne sono testimoni un insegnamento letterario ed un canone modellati su quelli di scuole umanistiche e l'atteggiamento nostalgico di fronte all'assenza delle lingue classiche), sono anche riscontrabili elementi di novità, soprattutto nel paradigma educativo generale che li informa. Infatti, all'Istituto Tecnico è riconosciuta una sua propria funzione socio-culturale (la formazione, non solo professionale, ma umana e civile, del futuro tecnico), diversa da quella che essa svolge nei licei; inoltre, compare, per la prima volta, la consapevolezza delle caratteristiche peculiari dell'utenza: per la maggior parte, giovani che fino a pochi anni prima erano stati esclusi dai percorsi formativi superiori, i quali possono perfino manifestare sentimenti di disinteresse verso la scuola, e che proprio per questo motivo necessitano di una didattica più elastica e meno normativa, potenzialmente interdisciplinare e capace di adattarsi alla specifica realtà territoriale in cui opera. Acquista senso, in questa prospettiva, anche l'importanza attribuita all'apprendimento della lingua non attraverso la regola grammaticale, ma attraverso la collaborazione di tutti i docenti e l'esercizio di pratiche differenti (lettura, scrittura, esposizione orale), tutte ugualmente collaboranti nel raggiungimento dell'obiettivo della padronanza, attiva e passiva, dell'italiano.² Importante è il rafforzamento dell'attenzione, lungo tutto il quinquennio, per le letture individuali degli studenti, che devono essere «consigliate e guidate» dall'insegnante in modo da «destare interesse e diletto» e che per questo possono spaziare in una pluralità di generi e tipologie, anche extraletterarie (biografie, opere di divulgazione scientifica...). Certamente, manca ancora una precisa collocazione assiologica della

1 È significativo, infatti, che i programmi delle discipline tecniche non presentino elementi di sostanziale novità rispetto ai programmi di epoca fascista, nonostante l'evidente progresso compiuto, nel giro di pochi decenni, in quegli ambiti, Santoni Rugiu, 2007, p. 139. Adirittura, alcuni commentatori delle succitate riforme, pur riconoscendo che ormai l'istruzione tecnica e professionale «è diventata cultura rivolta a determinate attitudini e capacità pratiche piuttosto che a capacità astratte e umanistiche», affermano che l'istruzione classica rimane «la via maestra per una completa formazione umana», Tonelli 1964, pp. 250-251 *passim*.

2 Questi elementi (funzione civile della scuola, consapevolezza dei destinatari, flessibilità dei programmi, interdisciplinarietà, ed educazione linguistica globale), che qui compaiono in modo proteiforme, saranno espressi in modo compiuto ed organico nei *Programmi* per la scuola media del 1979. Cfr. *supra*.

lettura individuale all'interno delle attività scolastiche che possa evitare, nella pratica, di relegarla ad attività secondaria rispetto alla storia letteraria, ma è fondamentale mettere in luce come si avverta, qui, la neonata consapevolezza dell'importanza di una pratica di lettura abituale come strumento di miglioramento culturale, soprattutto per una fascia di studenti fruitori di minori opportunità formative, più lontani «dall'accettazione delle forme autoritarie dell'istruzione tradizionale»,¹ e dunque caratterizzati da atteggiamenti nuovi verso la scuola.

12.c. Gli effetti del '68 e i Programmi sperimentali per i nuovi Istituti professionali

Nel corso degli anni Sessanta, la necessità di rinnovare l'impianto della scuola superiore italiana diventa impellente: vengono insediate Commissioni parlamentari d'inchiesta² ed elaborate proposte di legge in merito, tanto che

quando esplose la contestazione del 1968, ben tre distinte proposte giacevano in Parlamento per la riforma della secondaria di secondo grado: una per i ginnasi-licei, un'altra per l'istruzione tecnica e una terza per l'istruzione tecnico-professionale: tutte e tre però marcavano il passo.³

Il principale tema di rivendicazione del movimento studentesco, come è noto, era la selezione socio-culturale all'interno della scuola, intesa non solo come selezione diretta attraverso le bocciature, ma anche come impianto didattico-culturale *tout-court*, che tendeva ad espellere precocemente i figli delle classi popolari, così come denunciato, agli albori della protesta, nella celebre e già citata *Lettera a una professoressa*.

Così fu inevitabile, per i governi successivi, emanare una serie di provvedimenti che, in attesa di una riforma generale, tentassero di «allentare le tensioni che allora la selezione generava tra di gli studenti e di prefigurare un diverso assetto della secondaria»:⁴ poiché, però, nei decenni successivi non venne mai portata a termine la riforma tanto attesa e richiesta, inizia proprio ora quel «processo di cronicizzazione del provvisorio»⁵ con cui verrà gestita, per i successivi quattro decenni, la scuola superiore. Possiamo annoverare tra i provvedimenti *cronicamente provvisori* la riforma dell'esame di maturità (esame sperimentale che rimarrà in vigore per altri trent'anni),⁶ che viene facilitato e alleggerito riducendo le materie del colloquio

1 Telmon 1986, p. 151.

2 Una commissione d'indagine incaricata di verificare lo stato generale del sistema d'istruzione lavorò tra il 1962 e il 1963, delinendo alcune soluzioni di riforma che però non furono mai prese in considerazione, anche a causa del tentativo di sottrarre la formazione degli insegnanti di materne ed elementari al monopolio delle scuole cattoliche. Santoni Rugiu 2007, pp.133-135.

3 Santoni Rugiu 2007, p. 143.

4 Dei 1993, p. 113.

5 Dei 1993, p. 112.

6 Decreto Legge 15 febbraio 1969, n. 9.

orale (non più interrogazione) e introducendo la valutazione del *curriculum* del candidato ed un membro del consiglio di classe (il “membro interno”) nella commissione esaminatrice;¹ la quinquennalizzazione dei corsi negli Istituti professionali con l'istituzione di bienni sperimentali post-qualifica;² la conseguente liberalizzazione degli accessi alle facoltà universitarie.³ Gli ultimi due

possono apparire elementi di democratizzazione del sistema scolastico, una risposta positiva del governo alle richieste studentesche di uguaglianza delle opportunità educative: ma è difficile negare che questi provvedimenti siano stati adottati come tampone nei confronti della disoccupazione giovanile, accentuando il ruolo di parcheggio della scuola. Promuovendo l'accesso generalizzato dei diplomati all'università, essi hanno inoltre accentuato il processo di deprofessionalizzazione della secondaria superiore.⁴

È necessario, a questo punto, fare un passo indietro, poiché la storia degli istituti professionali è piuttosto travagliata: essi nascono, almeno sulla carta, già alla fine degli anni '30, sotto il ministero di Giuseppe Bottai,⁵ all'interno del suo progetto complessivo di riforma del sistema scolastico: egli infatti istituisce delle «scuole di istruzione tecnica con finalità speciali»⁶ nei campi della ceramica, dell'ottica e della liuteria; lo scoppio della guerra e le relative ristrettezze economiche impediranno, come si è già detto, la completa attuazione delle norme previste dalla *Carta della Scuola*. Nell'immediato dopoguerra, la possibilità di istituire queste scuole speciali sarà sfruttata da enti pubblici, privati, parastatali, associazioni varie, sindacati, per la creazione di corsi indirizzati alla riqualificazione dei lavoratori disoccupati e all'aggiornamento di quelli già impiegati.⁷ Durante gli anni '50, per rispondere alla domanda sempre crescente di un'istruzione professionale qualificata, vengono istituiti, con singoli D.P.R., scuole tecniche denominate appunto “istituti professionali”, aperte anche ai giovani, che prevedono, oltre alle lezioni teoriche, un periodo di apprendistato sotto la vigilanza del Ministero del Lavoro.⁸ Il fiorire di questi corsi biennali o triennali ne rende necessaria una prima regolamentazione: si formalizzano così le numerose qualifiche e gli oltre 100 profili

1 Fadiga Zanatta 1976, pp. 232-233.

2 Legge 27 ottobre 1969, n. 754 e D.P.R. 19 marzo 1970 n. 253.

3 Legge 10 dicembre 1969, n. 910.

4 Dei 1993, p. 113. «Il conseguimento della maturità nei professionali schiuse certo a molti l'accesso all'università, ma nello stesso tempo diminuì - solo in apparenza paradossalmente - la spendibilità del titolo nel mercato del lavoro perché molte imprese, per ovvi motivi retributivi, preferivano assumere personale con una qualificazione di livello inferiore», Santoni Rugiu 2007, p. 148.

5 Regio Decreto Legge 21 settembre 1938, n. 2038, convertito dalla Legge 2 giugno 1939, n. 739.

6 Regio Decreto Legge 21 settembre 1938, n. 2038, Art. 5.

7 Legge 29 aprile 1949, n. 264.

8 Legge 25 del 1955.

professionali, ripartiti in 14 settori sulla base di classificazioni adottate dal Ministero del Lavoro.¹ Nel 1967 gli istituti professionali passano definitivamente sotto il controllo del Ministero della Pubblica Istruzione, per essere integrati in via sperimentale, nel giro di un paio di anni, da un ulteriore biennio conclusivo che possa consentire l'accesso all'Esame di maturità e poi all'istruzione universitaria.

I *Programmi* per i bienni sperimentali post-qualifica degli istituti professionali emanati nel 1970² sono dichiaratamente «orientativi», e sono finalizzati a migliorare il livello culturale degli studenti che, per la prima volta, potranno avere accesso all'Esame di maturità e all'istruzione universitaria.

In questo quadro generale, come già per i *Programmi* del 1961 per gli Istituti Tecnici, l'insegnamento di Italiano concorre, insieme a quello di Storia, «alla formazione umana e culturale degli allievi per metterli in grado di accostarsi con spirito critico ai problemi ed alle varie manifestazioni, soprattutto della moderna civiltà, e di operare in ogni occasione in modo autonomo e consapevole». Anche questa volta, le finalità più importanti sono l'acquisizione della lingua, di una capacità espressiva «chiara, precisa, ordinata, sintetica ed efficace» e di un'«attitudine alla lettura critica». Diversamente da ciò che accade negli Istituti Tecnici e, ancora più, dalla prassi liceale, gli obiettivi non vengono raggiunti attraverso la trattazione storica dell'evoluzione letteraria, ma «mediante l'incontro vivo con pagine significative della letteratura italiana e straniera dei vari secoli, e soprattutto dell'età contemporanea» (la letteratura contemporanea dovrà essere privilegiata soprattutto nei corsi annuali post-qualifica) che dovranno essere oggetto di esercitazioni e discussioni attraverso cui «l'insegnante effettuerà un controllo permanente dei mezzi espressivi». Ad integrazione delle letture antologiche, dovranno essere lette, per ogni anno di corso, «una o due opere letterarie italiane o straniere [...], scelte nell'ambito della narrativa, della poesia, del teatro, e rappresentative delle tendenze fondamentali della civiltà moderna e contemporanea»; tutte le letture, integrali o meno dovranno essere inquadrare dall'insegnante «nel loro sfondo storico e culturale per permettere all'allievo una comprensione approfondita».

Come si può vedere, questi *Programmi* lasciano grande libertà all'insegnante e rinunciano alla trattazione storicistica del fatto letterario in favore del binomio lettura-discussione in cui la contestualizzazione storico-culturale dei testi letti appare solo come uno strumento aggiuntivo alla comprensione. Tale approccio, se da una parte risulta decisamente innovativo, dall'altra

1 Circolare Ministeriale 27 febbraio 1959, n. 95.

2 Decreto Ministeriale 21 aprile 1970, da cui sono tratte le citazioni successive, ove non diversamente indicato.

lascia spazio a non pochi dubbi; innanzitutto, non sono scelte giustificate in relazione alle peculiarità di questo indirizzo di scuola (mancano infatti delle *Avvertenze* generali o una *Premessa* che inquadri culturalmente e didatticamente il ruolo del biennio e delle discipline in esso insegnate): per quale motivo, se compito dell'istruzione e formazione pubblica è anche la trasmissione di un patrimonio culturale condiviso, gli studenti degli istituti professionali dovrebbero esserne privati del tutto? Si consideri inoltre che gli iscritti a questi bienni sperimentali avrebbero dovuto poi sostenere un nuovo esame di maturità che, nella prova di Italiano, era identico (fatta salva la traccia “di indirizzo”)¹ a quello sostenuto dai frequentanti i licei o gli istituti tecnici, i quali potevano vantare una preparazione letteraria decisamente più strutturata e approfondita: è chiaro che per i maturandi degli Istituti Professionali la traccia letteraria risultava quasi sempre non fattibile. Parallelamente a ciò, la pratica della lettura, che dovrebbe apparentemente costituire il fulcro della formazione umanistica di questi studenti, non è adeguatamente sostenuta e valorizzata: non si può certo dire che la prescrizione di uno o due libri l'anno sia sufficiente alla costruzione di una cultura di buon livello o a sviluppare capacità di lettura critica; inoltre, poiché non vengono date indicazioni, se non vaghissime, sull'organizzazione di queste letture, integrali o antologiche, il rischio è quello di lasciare aperta la porta alla reiterazione di pratiche didattiche tradizionali, come le frettolose sinossi di storia letteraria e l'assegnazione di letture domestiche finalizzate alla compilazione di questionari e verifiche.

Pare, insomma, che questi *Programmi* siano stati stesi con una certa fretta e superficialità, per rispondere a bisogni sempre più impellenti all'interno della società, ma senza riflettere sulla peculiarità di un indirizzo di scuola che ambiva sì alla stessa dignità dell'Istituto Tecnico, ma che necessitava la creazione di profili professionali *ad hoc* che non si risolvessero in equipollenza solo formale (generando, come si è accennato, anche esiti negativi non previsti), ma che sapessero valorizzare, anche nelle materie di cultura, le specificità di tale corso di studi, prevedendo una didattica dell'italiano senza dubbio diversa, ma di dignità non minore rispetto a quelle più tradizionali.

12.d. Dopo il '68: le sperimentazioni e l'istituzione del Liceo Linguistico

L'onda lunga della contestazione giovanile, comunque, segna una fioritura di progetti e proposte di trasformazione globale o parziale della scuola secondaria, di cui si fanno carico

¹ «La prima prova scritta consiste nella trattazione in italiano di un tema scelto dal candidato fra quattro che gli vengono proposti e che tende ad accertare le sue capacità espressive e critiche», Decreto Legge 15 febbraio 1969, n. 9, Art. 5. Le tracce proposte erano: letterario; di indirizzo; storico; di cultura generale.

associazioni, partiti e commissioni parlamentari,¹ anche se spesso il dibattito politico e pedagogico è condotto facendo ricorso «ad argomentazioni astratte, a petizioni di principi, ad asserzioni non provate, ad ipostatizzazioni»² e dunque, di fatto, per nulla costruttivo.

Pietra miliare delle ipotesi più avanzate di riforma è il cosiddetto *Convegno di Frascati* del 1970, promosso dal neo-ministro Misasi, al quale partecipano studiosi di calibro internazionale, e che si conclude con la formulazione di dieci punti³ che avrebbero dovuto costituire la base di ogni futura riforma del sistema d'istruzione: in essi veniva delineato un unico canale di istruzione superiore, sottoarticolato in indirizzi, con alcune materie comuni e altre opzionali ed elettive, a cui facesse seguito, oltre alla formazione universitaria, quella professionale, e dal quale non si potesse uscire prima della conclusione del biennio.⁴ Ovviamente, la proposta di una scuola onnicomprensiva incontrò l'opposizione di alcuni sindacati autonomi e dei partiti di centrodestra, favorevoli alla tradizionale scuola selettiva.

Gli anni '70 sono però ricordati come gli anni dei cosiddetti Decreti Delegati, ovvero un insieme di provvedimenti diversi,⁵ finalizzati a dare concreta attuazione ad alcuni principi costituzionali all'interno della scuola: istituivano infatti gli organi collegiali della scuola e fissavano le modalità di partecipazione diretta da parte di personale docente e non docente, studenti e famiglie; riconobbero la libertà d'insegnamento e delinearono la funzione di docenti e dirigenti scolastici, così come lo statuto giuridico del personale non docente; riconobbero la liceità ed il trattamento economico delle ore di lavoro straordinario; riconobbero e regolarono le sperimentazioni nella scuola, intese sia «come ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano metodologico-didattico», sia «come ricerca e realizzazione di innovazioni degli ordinamenti e delle strutture esistenti».⁶

È proprio in virtù di quest'ultimo decreto che si consente ai singoli istituti di «esprimere autonomamente un progetto di rinnovamento degli ordinamenti e della struttura»⁷ che si esercita su due livelli: maxisperimentazioni e minisperimentazioni.

Con la prima si introducono modificazioni parziali riferite a singole discipline o a gruppi di discipline, senza apportare cambiamenti al curriculum generale della scuola di

1 Molti dei quali riportati ed illustrati in Gozzer 1973 e Movimento Gaetano Salvemini 1973.

2 Dei 1993, p. 117.

3 Centro Europeo dell'Educazione 1970.

4 Tale proposta ricalca in parte quella fatta per la riforma dei licei, che conteneva anche proposte innovative in merito alla didattica disciplinare, in Capitini e Savelli 1965.

5 Legge Delega 30 luglio 1973, n. 477; DD.P.R. 31 maggio 1974 nn. 416, 417, 418, 419, 420. I Decreti Delegati su libertà d'insegnamento e sperimentazione sono, come è ovvio, strettamente connessi, Santoni Rugiu 2007, pp. 162-164.

6 D.P.R. 31 maggio 1974, n. 19, Art. 1.

7 Dei 2000, p. 84.

appartenenza. La massiccia sperimentazione modifica l'intero corso della scuola presso la quale si svolge, per esempio attivando indirizzi curriculari completamente diversi o modificando anche i titoli finali di maturità.¹

Si assiste così così al proliferare, da questo momento fino agli anni '90, di una miriade di esperienze diverse,² che coinvolgono quasi i due terzi degli istituti superiori e che costituiscono di fatto una sorta di «via amministrativa alla riforma»,³ continuamente rimandata, di questo segmento dell'istruzione; esperienze non sempre improntate a razionalità ed efficacia, anche perché prive di strumenti di valutazione validi che potessero testimoniare i punti di forza e di debolezza.⁴ Per ovviare a questo stato di cose

nasceranno (a partire dagli anni '80 nei tecnici, dagli anni '90 nei licei e nell'istruzione artistica) i progetti coordinati a livello nazionale, detti "assistiti",⁵ finalizzati sia a razionalizzare i percorsi innovativi promossi dalle scuole sia a modernizzare l'impianto culturale dei diversi indirizzi, tenendo conto dell'evoluzione scientifico-tecnologica, dei processi di trasformazione delle professioni, della necessità di superare alcune lacune esistenti nell'impianto di ordinamento e delle sollecitazioni provenienti dal mondo della produzione e dei servizi.⁶

L'unica novità rilevante è l'istituzionalizzazione del Liceo Linguistico,⁷ che nasce per uniformare i corsi già tenuti da alcune scuole di lingue, pubbliche (le civiche scuole "Manzoni" di Milano, ad esempio) ma soprattutto private,⁸ dai quali – fin dagli anni '50 – era stato reso possibile l'accesso ai corsi di laurea in Lingue e Letterature Straniere.⁹ Il legislatore non fa che legittimare l'esistente, elencando le discipline obbligatorie e facoltative e stilandone i programmi ufficiali, rispondendo contemporaneamente all'esigenza, già presente da decenni, di

1 Dei 2000, p. 84.

2 Si veda ad esempio Franchi, Michelagnoli e Taddeo 1976.

3 M. Vigli, cit. in Dei 1993, p. 126.

4 «Il Ministero si limitava ad autorizzare o meno e ad imporre dall'alto, a recepire le relazioni sulle sperimentazioni (di cui non pareva poi fare grande uso): in circa venti anni di sperimentazione possibile, non risulta che l'amministrazione centrale né gli istituti regionali (IRRSAE) che avrebbero dovuto presiedere in loco alle sperimentazioni, abbiano mai organizzato un convegno di qualche rilievo o comunque uno studio impegnativo a livello nazionale sulla sperimentazione scolastica», Santoni Rugiu 2007, p. 183. In effetti, nei volumi degli Annali del MPI pubblicati tra gli anni Settanta e Ottanta, non si fa menzione delle sperimentazioni (si vedano ad esempio i volumi *La scuola secondaria italiana negli anni Settanta*, 1978 e *La scuola italiana negli anni Ottanta*, 1986) se non in modo piuttosto frettoloso e superficiale (nel volume *Il biennio della scuola secondaria superiore*, 1986, alle sperimentazioni in atto sono dedicate solo una settantina di pagine, sulle quasi trecento complessive, di cui un terzo di ai soli dati statistici).

5 Ad esempio, il Progetto '92 negli Istituti professionali, che introduce il biennio comune e riduce da 120 a 18 gli indirizzi, il Piano Nazionale Informatica (P.N.I.) dall'anno scolastico 1986/1987, le sperimentazioni d'indirizzo negli istituti tecnici (Erica, Mercurio, Ergon, Aracne, Orione...) tra cui quella per i corsi serali (progetto Sirio).

6 Ministero della Pubblica Istruzione 2007, p. 5.

7 D.M. 31 Luglio 1973, da cui sono tratte le citazioni che seguono, ove non diversamente indicato.

8 Il liceo linguistico rimarrà monopolio delle scuole private per i successivi vent'anni, fino alla diffusione della sperimentazione Brocca.

9 Legge 9 ottobre 1951, n. 1130.

una scuola di taglio umanistico in cui avessero un peso fondamentale le lingue moderne anziché quelle antiche (il "liceo moderno" di cui si parlava già prima della Riforma Gentile).

Per l'italiano, le brevissime *Avvertenze* si limitano ad indicare, sia per il biennio che per il triennio, che l'insegnamento di tale disciplina non potrà differire sostanzialmente da quanto viene svolto nelle corrispondenti classi liceali; unica avvertenza, quella di operare «in costante intesa interdisciplinare con i docenti di latino e delle lingue viventi», per migliorare la consapevolezza linguistica dei discenti, nel biennio, e, nel triennio, per sottolineare le affinità presenti nei grandi movimenti letterari di diffusione europea, «mostrando ai giovani in quale modo e in quale misura la letteratura italiana abbia influenzato quella straniera, e come questa abbia influito sulla nostra». Sulla lettura e sulla sua pratica (in una scuola in cui lo studio di tre letterature diverse si sarebbe notevolmente avvantaggiato da una scelta attenta e intelligente di letture parallele, anche di approfondimento di autori in programma) purtroppo, neanche una parola.

13. Gli anni '90: le proposte della Commissione Brocca e la legge sull'autonomia

Tra la fine degli anni '80 e l'inizio degli anni '90 si fanno più forti le esigenze di rinnovamento della scuola superiore, in cui si evidenziano due tendenze opposte, quella «deprofessionalizzatori», che vorrebbero una formazione basata su uno studio completamente disinteressato e non direttamente finalizzato all'acquisizione di competenze professionali, e quella dei «delicizzatori», propugnatori di una scuola superiore maggiormente attenta alle esigenze del mercato del lavoro e orientata a favorire un precoce inserimento professionale.¹ Questi due indirizzi riformatori si contrappongono, a fasi alterne e sotto opposte bandiere politiche, per i successivi vent'anni e fino ad oggi, senza mai riuscire a demolire del tutto l'impianto gentiliano del sistema d'istruzione italiano per sostituirlo con una nuova, precisa e ben articolata idea di scuola, ma anzi, rifacendosi spesso, ed esplicitamente, proprio ad esso.²

13.a. I Piani di studio sperimentali della Commissione Brocca

Nell'inverno 1988 il ministro Giovanni Galloni formò una commissione³ con il

1 Genovesi 2010, pp. 197-199.

2 «Per riformare qualsiasi ordine di scuola - che è sempre all'interno, sia pure con posizione centrale, di un più vasto sistema formativo - occorre avere una precisa, ben articolata e logicamente difendibile idea di scuola. Non di scuola secondaria superiore o inferiore, di scuola elementare o dell'infanzia, ma di scuola nella sua universalità e, quindi, nella sua essenza. Altrimenti non è possibile dare avvio a nessuna riforma. È questa, d'altronde, la ragione per cui il sistema scolastico italiano è ancora sostanzialmente quello varato da Gentile nel 1923. il suo perdurare è stato possibile perché nessuno, fin dai suoi esordi, ha saputo trovare un'alternativa valida al concetto di scuola che lo ispirava», Genovesi, 2010 p. 216.

3 Formata sia da docenti universitari (disciplinari e pedagogisti) e di scuola media superiore, sia da funzionari del Ministero. La composizione della commissione è indicata in Studi e Documenti degli Annali della Pubblica

compito di preparare nuovi programmi e orari di insegnamento nella secondaria superiore, nelle linee generali già disegnati da progetti precedenti, così da trovarli già pronti all'impiego una volta che il più recente progetto governativo – contenente l'innalzamento dell'obbligo fino a dieci e non più otto anni di istruzione superiore – fosse stato finalmente approvato. Veramente, l'impressione fondata che si aveva in proposito era che il compito recondito della commissione fosse quella di domare, afferrandola per la coda (partendo cioè dai programmi), la brutta bestia della secondaria superiore che non si faceva mai afferrare per la testa (un nuovo ordinamento strutturale).¹

Il lavoro della Commissione, guidata dal sottosegretario all'Istruzione, il pedagogista Beniamino Brocca,² viene motivato sia con l'esigenza di adeguare il nostro sistema di istruzione «in vista della libera circolazione in Europa dei titoli di studio e delle competenze prevista dalla CEE a partire dal prossimo 1993»,³ sia all'interno di un processo di riforma graduale e flessibile, che dovrebbe riuscire laddove costruzione più rigide e globali non sono riuscite ad imporsi.⁴ È inoltre chiaro che le nuove esigenze della realtà contemporanea «sottointendono sempre più il possesso di una base di conoscenze generali e di abilità intellettuali e pratiche più ricca ed articolata di quella tradizionalmente offerta dalla scuola secondaria superiore» e nel contempo «sempre meno riconducibili ad un unico ambito del sapere [...] o ai metodi e alle tecniche tipiche di un singolo mestiere o professione»:⁵ dunque alla scuola superiore è richiesto un «ampliamento dell'orizzonte cognitivo e formativo»⁶ del discente, così da poter fornire a ciascun futuro cittadino quei «linguaggi, concetti e strumenti di analisi, di sintesi e di verifica»⁷ di cui avrà bisogno per risolvere problemi nuovi e complessi e assumersi nuove forme di responsabilità.

Istruzione (d'ora in poi SDAPI) 1991, pp. 313-326.

1 Santoni Rugiu 2007, p. 184.

2 Gli esiti del lavoro della Commissione sono contenuti in SDAPI 1991 (progetto generale e programmi del biennio) e SDAPI 1992 (programmi dei trienni), dai quali si cita.

3 *Presentazione* del lavoro della Commissione a firma del Ministro Misasi, in SDAPI 1991, p. VIII.

4 «Bisogna evitare, io credo, il rischio 'ritornante' di immaginare che la riforma della scuola debba essere costruita in maniera così particolareggiata fino al punto da divernire rigida. Spesso il voler fare tutto perfetto si traduce in sostanziale immobilismo e non consente di fare al tempo giusto le cose possibili. Una siffatta impostazione culturale ha probabilmente influito non poco sui ben noti ritardi della scuola italiana. Personalmente ritengo che le riforme siano il frutto di un processo sempre prudente e non di modelli prefabbricati e *presunti* perfetti che calano dall'alto. L'importante è piuttosto avere un disegno chiaro e fissarsi degli obiettivi, che poi gradualmente si realizzano e fors'anche si modificano nel farsi della esperienza storica. Anzi più che riforme esistono processi riformatori che sono continui ed escludono imposizioni presentate in qualche modo come soluzioni definitive. Non ci sono, non ci possono essere soluzioni date una volta per sempre», SDAPI 1991, pp. VIII-IX.

5 SDAPI 1991, p. XI.

6 SDAPI 1991, p. XII.

7 SDAPI 1991, p. XI.

La Commissione, in cui sono presenti indirizzi politici e teorico-educativi differenti,¹ viene innanzitutto incaricata di lavorare sui programmi del biennio (nel 1991 il mandato fu esteso ai trienni), ovvero «la fascia di istruzione destinata ad entrare a breve termine nell'obbligo e quindi in un livello del processo formativo ancora necessariamente caratterizzato dalla presenza di un consistente nucleo di insegnamenti comuni».² Era infatti in preparazione una legge che avrebbe innalzato l'obbligo scolastico ai 16 anni e modificato l'assetto generale della scuola superiore:

Il progetto³ prevedeva che la struttura della scuola avrebbe dovuto articolarsi in un biennio unitario, di completamento dell'obbligo, distinto in 9 indirizzi⁴ con 2/3 di materie comuni (il biennio differenziato avrebbe potuto tradursi in una precoce discriminante, il biennio unico diventare una scuola media bis, un raffazzonato prolungamento della secondaria di primo grado) e in un successivo triennio, suddiviso in 21 indirizzi, sostitutivi dei 215 esistenti nella secondaria superiore. Il progetto prevedeva che, all'interno delle 34 ore settimanali (sia nel biennio che nel triennio) le discipline d'indirizzo coprissero circa la metà dell'orario.⁵

I principi-guida sono quelli, complementari, di unitarietà e differenziazione: un nucleo di materie comuni a cui si affiancano discipline d'indirizzo (più o meno specifiche), che aumentano nel passaggio dal biennio al triennio. Più difficile invece il rapporto tra novità e tradizione: se è confermata la valenza formativa dei saperi umanistici su cui era stata fondata la scuola superiore italiana (filosofia e latino) e si incrementa lo studio delle lingue straniere, dell'arte e della musica, si cerca una nuova via per le materie tecnico-scientifiche, rafforzandone la presenza in molti indirizzi, ma riducendone gli aspetti applicativi per tentare di «ricomporre la tradizionale dicotomia, sistematizzata a suo tempo da Giovanni Gentile, tra scuole a vocazione 'liberale', aperte per definizione alla continuazione degli studi, e scuole a vocazione 'professionale', a terminalità conclusa».⁶ Lo scopo, ambizioso, è infatti quello di

realizzare in tutti gli ambiti dell'istruzione secondaria superiore un elevato livello di maturazione culturale e formativa, in cui siano presenti simultaneamente le ispirazioni e i contributi formativi provenienti dalla cultura umanistico-letteraria, dalle sfere dell'espressione artistica, dallo stile di oggettività e rigore metodologico

1 Su cui La Penna 1994, pp. 63-70.

2 SDAPI 1991, p. XII.

3 SDAPI 1991, pp. XI-XXIII e 3-23.

4 Gli indirizzi sono i seguenti: artistico, classico, economico, linguistico, professionale, scientifico, scientifico-tecnologico, socio-psico-pedagogico, tecnologico; gli indirizzi artistico, professionale e tecnologico hanno ulteriori suddivisioni interne.

5 Dei 2000, p. 87.

6 SDAPI 1991, p. XV.

imposto dai paradigmi della scientificità, dalla correlazione fra sapere teorico e operare efficace che contrassegna una matura coscienza tecnologica.¹

Il *Quadro di riferimento* iniziale delinea, all'interno della finalità generale della scuola, la funzione educativa e culturale della scuola superiore,² ovvero la formazione dell'uomo e del cittadino, declinata secondo le peculiari esigenze di un'utenza in una fase particolare della propria crescita: l'adolescenza. Per questo motivo l'istituzione scolastica deve valorizzare inclinazioni e attitudini, innalzare qualitativamente la formazione generale, «sia come apertura a molteplici istanze culturali, sia come migliore organizzazione delle conoscenze acquisite»,³ conferendo ad ogni disciplina un'impostazione «critica, riflessiva, consapevole»,⁴ ovvero culturale in senso lato, e permettendo il passaggio progressivo da un'ottica analitica ad un'ottica sintetica, metacognitiva e interdisciplinare.⁵

I nuovi piani di studio, che rappresentano «una interpretazione concreta, in un determinato momento storico, di una teoria della cultura e della scuola»⁶ hanno l'obiettivo ambizioso di mantenere i punti di forza del vecchio impianto gentiliano (la formazione al pensiero critico nei licei; la compresenza di teoria e pratica negli insegnamenti tecnologici degli istituti tecnici), compensandone contemporaneamente le mancanze (la scarsa formazione scientifica, economica, giuridica e sociologica nei licei; l'eccesso di tecnicismo e la mancanza di una dimensione filosofica e culturale nei tecnici); per questo tutti i piani di studio si giocano nella dialettica tra unitarietà delle discipline di base (soprattutto nel biennio) e differenziazione che garantisca l'identità specifica degli indirizzi (differenziazione che però non deve diventare settorialità). Inoltre, si tenta di smussare la dicotomia originaria tra scuole aperte alla prosecuzione degli studi (il liceo, classico in particolare) e scuole terminali (gli istituti tecnici), garantendo anche alle seconde, oltre all'acquisizione di una «professionalità di base»,⁷ una preparazione «polivalente e flessibile».⁸ Ciò significa anche estendere alla scuola superiore i

1 SDAPI 1991, p. 4,

2 SDAPI 1991, pp. 7-8.

3 SDAPI 1991, pp. 7-8.

4 SDAPI 1991, pp. 7-8.

5 I concetti di metacognizione ed interdisciplinarietà non sono sempre enunciati esplicitamente, ma si possono chiaramente evincere da numerosi passi come questo: «È fondamentale, in ogni disciplina, il passaggio dal semplice 'imparare' al 'rendersi conto', cioè a prendere coscienza dei diversi tipi di 'perché' che si pongono a proposito delle varie cose che si imparano. Dal momento poi che questi distinti 'perché' tendono spesso a richiamarsi e a collegarsi reciprocamente, è necessario che lo studente sia avviato a raggiungere almeno una prima sintesi delle conoscenze, in modo che ogni particolare sia 'compreso' in un contesto più ampio e trovi il suo posto e la sua ragione», SDAPI 1991, p. 8.

6 SDAPI 1991, p. 9.

7 SDAPI 1991, p. 14.

8 SDAPI 1991, p. 14.

concetti, ormai comuni nei gradi inferiori, di continuità e orientamento, allo scopo di combattere il fenomeno della dispersione e garantire ad ogni studente «la maturazione della identità personale e sociale e della capacità decisionale; la chiarificazione e la pianificazione del futuro professionale alla luce di un personale progetto di vita».¹

Il quadro-orario di tutti gli indirizzi risulta assai consistente, poiché arriva a 34 ore settimanali per tutti gli anni (contro, ad esempio, le 24-30 di un liceo, classico o scientifico, tradizionale), è preceduto da un'esposizione delle finalità generali di indirizzo e, brevemente, da quelle di ogni singola disciplina all'interno dell'indirizzo stesso.²

La parte del documento dedicata ai programmi disciplinari è suddivisa in tre capitoli distinti e riguardanti rispettivamente le finalità, gli obiettivi e i contenuti di apprendimento, le indicazioni metodologiche:

I tradizionali elenchi di contenuti sono qui preceduti da elenchi di obiettivi. La distinzione sembra utile per due ragioni. Prima di tutto perché la formulazione di un obiettivo dice qualcosa di più della indicazione di un contenuto, nel senso che ne precisa anche il livello di apprendimento, cioè il tipo di prestazione richiesta allo studente su quel contenuto (o su quella classe di contenuti). In secondo luogo perché gli obiettivi svolgono un ruolo di *mediazione* tra i contenuti e le finalità, nel senso che indicano prestazioni manifeste (osservabili e, a volte, misurabili) su certi contenuti a partire dalle quali si può esprimere un giudizio sulla presenza assenza delle qualità non immediatamente manifeste che, come è stato detto a pag. 98, rappresentano i risultati educativi attesi negli studenti.³

Tale suddivisione è giustificata dal diverso grado di prescrittività: massima (per ragioni giuridiche, ma anche pedagogico-educative) per le finalità, che rappresentano ideali da raggiungere; a scemare per gli obiettivi (traduzione operativa delle finalità in prestazioni direttamente osservabili e misurabili),⁴ che devono essere adeguati ai destinatari; minima per le

1 SDAPI 1991, p. 16.

2 Il raggruppamento degli indirizzi seguito nell'esposizione dei piani orari segue criteri di omogeneità culturale (vengono accorpati, ad esempio, scientifico e scientifico-tecnologico), ma risulta piuttosto farraginoso e ripetitivo nell'elencazione delle finalità di ciascuna disciplina nello specifico indirizzo. Poiché tali finalità sono però individuabili in quelle generali relative alla disciplina stessa, esse verranno trattate in seguito, secondo un criterio di coerenza tematica e non sinottico rispetto al testo del documento. Verrà tralasciata altresì la parte relativa alle ipotesi sulla formazione post-secondaria (pp. 81-89), che esula dall'argomento e dagli scopi di questo lavoro.

3 SDAPI 1991, p. 125

4 «Per evidenziare linguisticamente la distinzione, agli estensori dei Programmi è stato proposto di usare un sostantivo indicante una disposizione (ad esempio, la competenza comunicativa, la consapevolezza di... , l'armonico sviluppo corporeo e motorio, la capacità critica, la maturazione del senso di responsabilità) nella formulazione delle finalità e un verbo all'infinito indicante una determinata prestazione (ad esempio, riconoscere, individuare, analizzare, interpretare, risolvere, confrontare) nella formulazione degli obiettivi», SDAPI 1991, p. 94.

indicazioni metodologiche che, pur coerenti con l'impianto generale del progetto, hanno solo valore orientativo rispetto alla programmazione didattica di istituto, di classe e del singolo docente.¹

Assumendo tale impostazione, i “*Programmi Brocca*” si inseriscono nella strada già tracciata dai *Programmi* del 1979 per la scuola media e dei successivi *Programmi* per la scuola elementare e *Orientamenti* per la scuola materna, poiché estendono alla scuola superiore (rimasta nelle sue linee generali, e soprattutto negli indirizzi liceali, quella pseudogentiliana del periodo postbellico) gli elementi di novità già in vigore nei gradi inferiori:

I nuovi piani di studio per la scuola secondaria superiore elaborati dalla “Commissione Brocca”, sebbene mai divenuti ufficialmente vigenti, ma tuttavia utilizzati a titolo sperimentale da una quota non irrisoria di istituti scolastici superiori, risultano, nella loro ispirazione di fondo, completamente incentrati sull'attività di programmazione. Essi stabiliscono le mete formative ed alcune finalità essenziali di ogni specifico indirizzo di studi e la funzione didattico-educativa che ciascuna disciplina e attività particolare deve assolvere in relazione a tali fini, demandando agli organi collegiali e ai singoli insegnanti il compito di elaborare gli itinerari didattico-educativi più adeguati alle esigenze della situazione specifica in cui si trovano ad operare.²

L'esposizione dei veri e propri *Programmi* disciplinari è preceduta, sia per il biennio che per il triennio, da una premessa riportante le finalità generali di entrambi.³ per il biennio si sottolinea che le generiche finalità educative affidate alla scuola,⁴ per non rimanere vuote e inutilizzabili,⁵ devono essere calate nella realtà delle fondamentali esigenze di sviluppo della personalità in una fase delicata come quella della prima adolescenza; tali finalità vengono

1 Sull'architettura complessiva dei Piani di studio Brocca, vd. Manzotti 1994, pp. 10-17.

2 Lastrucci 2005, p. 20.

3 Per il biennio, SDAPI 1991, pp. 97-99; per il triennio, SDAPI 1992, pp. 31-33.

4 «La scuola secondaria superiore, nei primi due anni, ha il compito di contribuire a sollecitare e orientare il pieno sviluppo della personalità di ciascun studente. di potenziare ed estendere il possesso motivato delle conoscenze nelle discipline proposte dai piani di studio, di sviluppare le capacità di analisi, di valutazione e di rielaborazione del sapere, di promuovere la capacità critica necessaria per orientarsi nella realtà», SDAPI 1991, p. 97.

5 «Esse riguardano tre *aspetti particolarmente importanti*: uno *biologico* (la pubertà), che assume una rilevanza sociale e psicologica elevata; uno di tipo *cognitivo* (l'acquisizione del pensiero formale), che incide sul modo di porsi di fronte alla realtà naturale e sociale; uno caratterizzato in senso *socio-psicologico* (l'evoluzione del sistema di sé), che compendia gli effetti di tutti i cambiamenti connessi con la crescita in questa età. Tenendo conto di questi tre aspetti, le fondamentali esigenze di sviluppo della personalità dell'adolescente (alle quali corrispondono finalità-disposizioni da definire con accuratezza) si possono elencare sinteticamente in questo modo: la crescita armonica della propria corporeità, le capacità di comunicazione e di autoespressione, la conoscenza e la comprensione della natura e della società, lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e dello spirito critico, la capacità di orientamento e di conferimento di senso alla propria esistenza e alla realtà, l'iniziale ricerca di una identità professionale e sociale, la strutturazione delle relazioni interpersonali, la formazione di valori», SDAPI 1991, p. 99.

coperte non solo dalle finalità specifiche delle discipline, ma anche dall'«ambiente che si crea nella scuola (organizzazione, metodi di lavoro, clima relazionale, comportamenti ecc.)»,¹ in cui devono essere valorizzati il rispetto, la collaborazione, il senso di responsabilità e l'impegno; per quanto riguarda invece il triennio (che deve esser considerato una continuazione organica del biennio), esso non ha solo finalità professionalizzanti, ma gli è attribuito anche lo scopo di formare

un soggetto colto capace di riflettere in modo autonomo e di esercitare un maturo senso critico [...], sia per una progressiva elaborazione di un autonomo sistema di riferimenti culturali e di valori, sia per un consapevole orientamento alle successive scelte di studio e/o di attività professionale, sia, infine, per una originale partecipazione, creativa e costruttiva, alla vita sociale.²

L'Italiano, insieme a matematica, educazione fisica, lingua straniera, storia, diritto ed economia,³ scienze, appartiene al nucleo delle discipline comuni a tutti gli indirizzi; la novità principale è che il programma è unico per tutti gli indirizzi liceali: le eventuali differenze nella sua effettiva realizzazione dipendono esclusivamente dalla programmazione d'istituto, di classe e del docente: sono annullate, dunque, le differenze “gerarchiche” tra indirizzi e scuole (soprattutto se si pensa che, almeno a livello progettuale, i *Programmi Brocca* sono pensati non solo per i licei, ma anche per l'istruzione tecnica e professionale), riconoscendo che la formazione umanistica è fondamentale per tutti i futuri cittadini, e che, in questo senso, non esistono, o non dovrebbero esistere, scuole “meno culturali” di altre. L'italiano inoltre si colloca «nel quadro più ampio dell'educazione linguistica, la quale coinvolge tutti i linguaggi, verbali e non verbali, e impegna tutte le discipline»: la lingua è strumento di elaborazione del pensiero e di ampliamento del patrimonio esperienziale e culturale di ciascuno attraverso «i processi di produzione e comprensione».

Come per tutte le altre discipline, anche l'esposizione del programma di italiano è suddivisa in biennio e triennio, ed è articolata in *Finalità, Obiettivi, Contenuti e Indicazioni didattiche*; viene inoltre utilizzata inoltre la sottoarticolazione nei «tre settori istituzionali delle *abilità linguistiche* della *riflessione* sulla *lingua* e dell'*educazione letteraria*»,⁴ pur sottolineando che tra di essi vi è una forte interconnessione e che la prassi didattica deve attuare «una forte

1 SDAPI 1991, p. 99.

2 SDAPI 1992, p. 32.

3 È la prima volta che tali discipline entrano nei piani di studio di un liceo.

4 In realtà, non c'è traccia, nei documenti ministeriali, di tale "istituzionalizzazione": si tratta piuttosto di una prassi iniziata con i *Programmi* per la scuola media del 1979 (a cui il lavoro della Commissione Brocca si ispira, cfr. Balboni 2009, pp. 110-112) e da allora reiterata con alcuni aggiustamenti lessicali nella definizione dei diversi ambiti.

circularità» tra le attività relative ai tre ambiti.

Finalità specifiche del biennio sono l'acquisizione dell'abitudine alla lettura «come mezzo insostituibile per accedere a più vasti campi del sapere, per soddisfare nuove personali esigenze di cultura, per la maturazione delle capacità di riflessione e per la maggiore partecipazione alla realtà sociale», e la progressiva maturazione di interesse per i testi letterari «come rappresentazione di sentimenti e situazioni universali in cui ciascuno possa riconoscersi e luogo in cui anche i gruppi sociali inscrivano e riconoscano le loro esperienze, aspirazioni e concezioni».¹

La pratica della lettura, sia silenziosa che ad alta voce, deve essere funzionale a scopi differenti («la ricerca di dati e informazioni, la sommaria esplorazione, la comprensione globale, la comprensione approfondita. l'uso del testo per le attività di studio») e a situazioni concrete («per preparare dibattiti, relazioni»); l'analisi di un'ampia varietà di testi, «riferibili a tipologie e tematiche diverse: da testi espositivi e informativi a testi argomentativi, da testi scientifici e tecnici a testi letterari», deve portare ad individuarne le caratteristiche specifiche, anche testuali,² compiendo inferenze ed integrando le informazioni con quelle fornite da altre fonti per poterli interpretare correttamente.

Per quanto riguarda i testi più propriamente letterari, è importante soffermarsi sulle scelte linguistiche, ritmiche e prosodiche (nel caso di testi poetici); cogliere «il rapporto tra l'opera letteraria e il contesto culturale e storico generale in cui essa si situa» allo scopo di fornire un'interpretazione «metodologicamente fondata» del testo; esprimere un giudizio motivato che espliciti «il rapporto tra il messaggio dell'opera e l'esperienza culturale e la sensibilità estetica del lettore». Ovviamente, tale processo è fondato sulla «*diretta lettura ed analisi dei testi letterari* - affiancata da una *conoscenza essenziale delle istituzioni* (modelli tematici e formali, procedimenti retorici, circuiti sociali e culturali) che ne regolano la produzione».

Non viene proposto, per il biennio, un canone o una lista di autori: la scelta è lasciata alla programmazione del docente, che dovrà tenere conto, oltre che degli obiettivi didattici, «degli interessi e delle motivazioni culturali degli studenti», spaziando dalle opere più recenti a quelle antiche («per attingere a motivi culturali profondi»), da quelle italiane a quelle europee ed extraeuropee, senza dimenticare «quanto è stato prodotto dalla nostra cultura anche in altre lingue (latino, dialetti, altri idiomi)». Per poter proporre una vasta e articolata gamma di letture,

1 È implicita, qui, l'adozione dell'idea di testo letterario come prodotto culturale, elaborata dalla scuola di Tartu, in particolare da Juri Lotman e Boris Uspenskij.

2 È la prima volta che nei programmi di italiano si trova un riferimento alle acquisizioni della linguistica testuale.

è necessario ricorrere, per motivi di praticità, a «ad adeguate scelte *antologiche*, come terreno di esercitazione intensiva delle competenze letterarie ed occasione e stimolo alla scoperta di opere intere»: tali letture dovranno essere ben organizzate secondo percorsi e raggruppamenti «al fine di far rilevare la persistenza e l'evolversi di temi, motivi e forme nel tempo, nelle diverse culture e nei vari tipi di rappresentazione». Accanto all'antologia, si ritiene «scopo fondamentale dell'educazione letteraria» la lettura di opere intere, di riconosciuta dignità letteraria, portatrici di temi significativi ed interessanti per gli studenti, e adeguate a livello di caratteristiche formali e linguistico-espressive «in relazione alle possibilità di accesso iniziale e a quelle di crescita e di affinamento della comprensione», così «da consentire per ogni anno, d'obbligo, sia la lettura collettiva e guidata di almeno un'opera narrativa intera, sia la lettura più rapida e individuale di altre opere».

Tra le opere letterarie a cui è necessario far accostare gli studenti, ci sono anche quelle rilevanti «per valore artistico e per il contributo dato al patrimonio di memorie e di figure simboliche della collettività»: tra di esse, tradizionale per questo ciclo scolastico, i *Promessi Sposi*; per la prima volta, però, non viene imposta la lettura integrale del romanzo manzoniano, lasciata ad anni successivi, quando sarà affiancata dalla contestualizzazione storico-culturale: si suggeriscono invece «itinerari selettivi che mettano in evidenza aspetti significativi dell'opera e integrati nelle altre esperienze di lettura e di educazione letteraria proprie del biennio».

Sotto il profilo didattico, l'insegnamento dell'italiano nel biennio deve essere considerato un proseguimento di quanto fatto nei due cicli precedenti, con l'obiettivo di consolidare i risultati raggiunti dagli studenti per poi procedere verso «livelli chiaramente più avanzati, in relazione alle accresciute capacità e ai maggiori bisogni della loro età»: per questo è necessaria un'attenta verifica dei prerequisiti in ingresso. La distribuzione della materia dei due anni non è vincolata a percorsi predefiniti, ma deve essere stabilita in sede di programmazione, considerando anche il lavoro comune alle altre discipline linguistiche, per evitare di frammentare e separare apprendimenti affini. Per quanto riguarda la lettura, si consiglia di attivarla in differenti strategie e modalità per condurre lo studente ad una fruizione indipendente, che si avvalga anche della frequentazione di «strutture e luoghi (biblioteche, librerie, archivi e simili) che favoriscono la lettura come attività autonoma e permettono anche di soddisfare interessi personali». Nell'analisi dei testi letterari, invece, l'attenzione dovrà essere focalizzata sugli aspetti linguistici, sulla contestualizzazione dell'opera e sulle sue relazioni intertestuali, senza però

indulgere in esposizioni teoriche o eccessi di tecnicismo; molto utili possono risultare i confronti fra traduzioni e i «collegamenti e raffronti con manifestazioni artistiche di altro tipo, quali quelle figurative, musicali e filmiche».

Anche se l'educazione linguistica e quella letteraria sono parimenti necessarie per la formazione dell'individuo, in qualunque fascia d'età, e anche se per la prima volta si sottolinea che negli ultimi tre anni devono proseguire il «consolidamento e l'avanzamento» delle competenze e abilità linguistiche, «l'educazione letteraria assume nel triennio centralità e prevalenza»; in ragione, però, della forte diversificazione degli indirizzi, l'insegnamento dell'italiano può e deve essere adattato ai singoli contesti, anche attraverso il collegamento con altri insegnamenti, utilizzando lo strumento della programmazione didattica. Finalità specifiche nel triennio sono «la consapevolezza della specificità e complessità del fenomeno letterario» e «la conoscenza diretta dei testi sicuramente rappresentativi del patrimonio letterario italiano [...] nel suo storico costituirsi»,¹ in una prospettiva che apre alla dimensione dell'immaginario e alle relazioni con «le altre manifestazioni artistiche» e con le «altre letterature, soprattutto europee»; fondamentale è la padronanza della lingua anche negli «usi complessi e formali» e la consapevolezza del suo «spessore storico e culturale».

Per similitudine col programma del biennio, anche in questo caso la disciplina viene sottoarticolata in settori: «*analisi e contestualizzazione dei testi; riflessione sulla letteratura e sua prospettiva storica; competenze e conoscenze linguistiche*»; essi «sono strettamente connessi tra loro e vanno tenuti contestualmente presenti nel corso dei tre anni». L'indicazione dei traguardi proposti «va riferita alla conclusione del percorso triennale» e il loro raggiungimento sarà dunque graduale.²

La lettura ed interpretazione dei testi letterari dovrà avvenire attraverso la relazione ed il confronto con la tradizione, con le opere dello stesso autore e quelle di altri, con il contesto storico del tempo e le altre espressioni artistiche e culturali; dovrà riconoscere le caratteristiche specifiche del testo letterario e gli elementi che lo determinano storicamente, cogliendo dunque «le linee fondamentali della prospettiva storica nelle tradizioni letterarie italiane»; inoltre lo studente dovrà sapersi avvalere dovrà «conoscere ed utilizzare i metodi e gli strumenti fondamentali per l'interpretazione delle opere letterarie» e «mettere in rapporto il testo con le proprie esperienze e la propria sensibilità e formulare un proprio motivato giudizio critico».

1 Secondo La Penna 1994, pp. 74-75 lo storicismo a cui fanno riferimento i Piani di studio Brocca è quello di ascendenza Gramsciana e marxista.

2 A differenze di quanto accadrà pochi anni più tardi nella (futura) scuola secondaria di I grado, qui i termini *obiettivi* e *traguardi* sono considerati ancora equivalenti e dunque interscambiabili.

Ovviamente, per poter svolgere una serie così articolata e complessa di operazioni, la sola conoscenza della storia letteraria, benché indispensabile, non è sufficiente.

I *Programmi* stabiliscono, quali contenuti imprescindibili, un canone di autori¹ («da leggere per parti significative e dove possibile per intero») e la sua scansione cronologica, che viene rimodulata, per dare maggior spazio al Novecento e per procedere «in sintonia con l'articolazione dei corsi di altre discipline (storia, filosofia, arte)», secondo la seguente tempistica:

Terzo Anno

dalle origini alla fine del Cinquecento;

Quarto Anno

dalla fine del Cinquecento all'unificazione nazionale;

Quinto Anno

dall'unificazione nazionale ad oggi.

Paradossalmente, però, pur aprendo al Novecento, il canone proposto si ferma a Pirandello e Svevo, limitandosi a suggerire, per l'epoca successiva, «le espressioni salienti ed altre che con esse meglio documentano le profonde e varie tendenze innovative, in particolare la ricerca di nuovi linguaggi poetici e di nuove tipologie narrative e teatrali». Accanto ad un canone ancora saldamente tradizionale, mantiene una posizione di preminenza la *Divina Commedia*, di cui è prescritta la lettura integrale di almeno venti canti nel corso del triennio.

Costituiscono invece una novità alcuni concetti la cui conoscenza deve accompagnare ed arricchire, come si è detto, la storia letteraria, ovvero quelli di «testo», «tipologia dei testi» e «testo letterario»; di «istituzioni letterarie», intese non solo come «procedimenti retorici, forme e tradizioni metriche», ma anche come «generi» e codici formali; dovranno essere conosciuti i «centri di produzione e diffusione, [i] circuiti sociali, [le] modalità di trasmissione e ricezione», le «poetiche e teoriche estetiche, [la] saggistica critica e [la] storiografia»; si dovranno inoltre mettere in evidenza i «rapporti tra la letteratura e le altre manifestazioni artistiche: arti figurative, architettura, musica, spettacolo e in particolare, per l'epoca più recente, cinematografia e radiotelevisione». Data allora la «vastità del patrimonio letterario italiano e la pluralità e l'ampiezza degli obiettivi e di conoscenza connessi con lo studio di esso», spetta alla programmazione del docente effettuare le scelte più consone, organizzando «le preferenze per temi e filoni della produzione letteraria» ed individuando «in dettaglio gli autori e i testi sui quali si fonda il proprio progetto» a cui accostare altri autori, italiani o stranieri, «per dare

¹ «Dante, Petrarca e Boccaccio, Machiavelli, Guicciardini, Ariosto, Tasso, Galilei, Goldoni, Alfieri, Parini, Foscolo, Leopardi, Manzoni, Carducci, Pascoli, D'Annunzio, Verga, Pirandello, Svevo».

consistenza e sviluppo agli itinerari prescelti».

Nuova per il triennio è anche, come si è accennato, l'attenzione riservata alla lettura nelle sue diverse forme: oltre a prescrivere la lettura annuale di tre opere scelte «in una lista, predisposta dal docente, che comprenda testi di narrativa, poesia, teatro, saggistica, a preferenza di autori moderni, con significativa presenza di quelli stranieri», lo studente dovrà esser in grado di leggere in modo autonomo e consapevole opere di vario genere, applicando le strategie più opportune per le diverse finalità, schematizzando, riassumendo, commentando, citando i testi presi in esame.

Le indicazioni didattiche pongono l'accento sulla «professionalità e la responsabilità del docente», che deve essere al corrente della ricerca scientifica e del dibattito critico più aggiornato per poter «realizzare il proprio progetto di studio della materia», non secondo «una lenta e rigida cronologia discendente», bensì attraverso dei percorsi (che possono estendersi anche su due anni, o sull'intero triennio) fondati su criteri «formali o tematici o storico-culturali». I percorsi infatti dovrebbero consentire «un più immediato accostamento ai testi» e «significativi e puntali collegamenti con altre letterature, straniere o classiche, e con altri ambiti disciplinari»; ne vengono offerti dunque alcuni esempi (la tradizione lirica dai trovatori al petrarchismo, il *topos* del viaggio nell'oltretomba, la letteratura italiana degli anni '50 e '60). L'organizzazione in percorsi deve consentire di far compiere agli studenti «*un'esperienza concreta del fenomeno letterario*, attraverso la conoscenza diretta di un'ampia varietà di opere significative», conducendoli a «una *visione complessiva delle tradizioni letterarie italiane* nel quadro dei processi storico-culturali». Tutte le attività connesse con lo studio letterario offrono inoltre «continue occasioni per esercitare le capacità linguistiche degli alunni e per ampliare le loro conoscenze sulla lingua, con osservazioni sia sull'uso sia sulla dimensione storica di essa», anche se è bene che vi siano anche «istruzioni e interventi specifici» a riguardo. Interventi didattici particolarmente funzionali sono ritenuti «l'addestramento a un corretto lavoro di analisi e interpretazione», «la discussione collettiva» che solleciti il confronto delle interpretazioni, «il laboratorio di analisi attraverso schede guida»; si consiglia inoltre di affiancare agli strumenti tradizionali (libri di testo) materiale di altro genere (audiovisivi e software didattici), oltre alla «frequentazione di biblioteche, archivi, musei e altri luoghi di ricerca». In conclusione, è ricordato «l'alto valore educativo dell'apprendimento a memoria dei testi poetici» e la necessità di affiancare ed integrare con letture compiute in altri ambiti disciplinari quelle relative allo svolgimento del programma di italiano, che comunque

costituiscono «il fondamento principale per la formazione di un lettore autonomo e consapevole, capace di riflettere sulla forma del testo».

Il documento della Commissione relativo al biennio si conclude con una parte, ovviamente applicabile all'intero corso di studi, relativa all'importanza delle attività di programmazione, verifica e valutazione: esse devono essere sempre in stretta relazione le une con le altre, in un continuo lavoro di correzione ed integrazione reciproca, per mettere in atto interventi didattici sempre più efficaci, così da condurre al raggiungimento degli obiettivi previsti il maggior numero di studenti possibile.

Nell'insieme, i “*Programmi Brocca*” rappresentano un tentativo ambizioso, e a trecentosessanta gradi, di rinnovare l'asfittica scuola superiore italiana: ovviamente, in un progetto così vasto, è possibile individuare punti di forza e altri di debolezza.

Senza dubbio, la novità più importante è l'introduzione del concetto di programmazione, e quindi di flessibilità e adattabilità, in un segmento scolastico caratterizzato, fin a questo momento, da un altissimo grado di normatività e rigidità: lo strumento della programmazione disciplinare è quello che permette di declinare il programma secondo le esigenze più diverse, rendendolo adatto sia alle classi liceali che a quelle di un istituto tecnico o professionale e dunque scardinando *ab imis* (e a maggior ragione in una disciplina come l'italiano) i presupposti su cui si fondava la rigida gerarchizzazione della scuola immaginata da Gentile. Nel caso del biennio, però, dove mancano indicazioni vere e proprie sui contenuti imprescindibili, tale libertà potrebbe risultare eccessiva, generando da un lato una dispersione in mille percorsi e letture non inseriti in un progetto generale, dall'altro un'eccessiva diversificazione di quanto fatto nelle singole realtà scolastiche, minando così alla base quel principio di unitarietà che sottostà all'intero assetto dei *Programmi*.¹ La frammentazione trova poi un ulteriore supporto in quella raccomandazione all'uso di brani antologici che, se da un lato può risultare più funzionale rispetto ad un lavoro mirato su uno specifico argomento o obiettivo, dall'altro può condurre ad una deriva dissezionatoria ed analitica che rischia di far perdere di vista l'unitarietà e la complessità del testo letterario, mettendo il testo al servizio della metodologia d'indagine anziché il contrario e inducendo un'insana abitudine alla fruizione ridotta e parcellizzata di testi che, per loro natura, hanno lunghezze superiori alle tre o quattro paginette del brano antologico.

Altro elemento di positiva innovazione è l'abbandono del paradigma storicistico *tout-court*:

1 Manzotti 1994, p. 35.

infatti, pur mantenendo invariata la trattazione cronologica dei fenomeni letterari nel triennio, i *Programmi* ne stemperano le rigidità (e il rischio di approcci eccessivamente nozionistici) attraverso:

- l'introduzione di altre metodologie di studio della letteratura: la trattazione per generi; l'attenzione per gli aspetti culturali, sociologici e di ricezione; l'apertura allo studio dei temi e dell'immaginario letterario; l'interesse per gli apporti delle discipline linguistiche. Tale approccio "plurale" alla letteratura è confermato dal fatto che si parli esplicitamente di «metodi» e «strumenti» di analisi, e non si dia per scontata una lettura estetica dell'opera;
- l'organizzazione della trattazione in percorsi di diverso tipo (tematici, di genere...) che possono "attraversare" in verticale l'intero triennio e coinvolgere una pluralità di discipline affini (arte, filosofia, cinema, musica...); inoltre essi hanno la peculiarità di partire dai testi, e non da nozioni astratte, mettendo dunque al centro dell'attività didattica la lettura diretta delle opere.¹

La lettura, infatti, occupa (almeno nelle intenzioni) un posto centrale nella didattica dell'italiano sia nel biennio che nel triennio: deve essere esercitata con scopi diversi su testi diversi e deve essere sviluppato, attraverso proposte adatte e graduali, il gusto per la lettura autonoma e consapevole, capace di formulare ipotesi interpretative motivate e di attualizzare il testo rispetto alla sensibilità della classe e del discente. Viene inoltre stabilito un numero minimo di letture integrali annuali: queste, però, oltre ad essere davvero *minime* (una lettura collettiva per anno nel biennio oltre ad un numero imprecisato di «rapide» letture individuali, una terna per anno nel triennio), e nonostante la raccomandazione di un approccio circolare ed interconnesso nello svolgimento delle diverse attività, non sono esplicitamente messe in relazione con il resto della programmazione; rischiano così di risultare un corpo estraneo rispetto alla trattazione di percorsi in cui invece potrebbero essere ottimamente integrate, così da aumentare l'efficacia e la validità dei percorsi stessi e così da conferire, finalmente, anche alle letture individuali, una patente di uguale dignità rispetto al lavoro di classe.

Da questo punto di vista, non è sempre efficace e motivata la distinzione tra lettura (inserita sotto l'ambito dell'educazione linguistica) ed educazione letteraria:² posto che nella prima

1 La questione della difficoltà di organizzare tali percorsi, anche nel biennio, è evidente: «Come non soccombere, nell'educazione letteraria, al pericolo del "puntinismo" testuale? Come trovare una ratio nella selva dei testi? Quale o quali fili conduttori individuare per una progressione che strutturi i contenuti?», Manzotti 1994, p. 30. Alcune proposte di percorsi per il biennio, ma applicabili anche al triennio, che abbiano come fondamento le "istituzioni" letterarie (forme metriche, modi del narrare, «stampi di pensiero», temi letterari), Ivi, pp. 31-34.

2 «È assente - o perlomeno non è espresso con sufficiente rilievo - un coordinamento esplicito tra il lavoro sul

dizione sono inserite anche tutte quelle forme e strategie di lettura funzionale ad altre attività di studio, come è giusto che sia, non pare davvero discutibile che la lettura integrale, collettiva o individuale, di racconti, romanzi, testi poetici e teatrali di riconosciuta dignità letteraria ancorché contemporanei, non rientri a pieno titolo nell'educazione letteraria di uno studente. Invece, sembra ancora aleggiare sulla scuola quella dicotomia tra letture “serie” (quelle del canone e della storia letteraria), sui cui è auspicabile e necessario un raffinato lavoro di analisi, e letture “di intrattenimento” sulle quali si può passare *à vol d'oiseau* perché di minore importanza. In tal modo, però, si veicola da un lato un'idea strettamente gerarchica, ancora elitaria e vagamente esoterica, di letteratura, da sempre incomprensibile al volgo – prima senza il dono quasi divino del “senso estetico”, ora senza parafrasi, questionari di comprensione e affini – e si rinuncia dall'altro a costruire quell'indispensabile ponte di collegamento tra testi della tradizione letteraria che, giustamente, è compito della scuola far conoscere, e letture personali e libere dello studente; ponte che può essere costruito solo grazie ad un graduale allenamento a letture sempre più complesse e raffinate, ma che siano adeguate all'età e alla preparazione degli studenti, e che possano intercettare interessi ed esigenze estetiche ed emotive.

Scarso coraggio mostrano ancora i *Programmi* nell'affrontare la spinosa questione del canone: nel biennio pare non ancora pensabile, se non l'eliminazione, almeno l'opzionalità dei *Promessi Sposi* (la cui presenza è ormai motivata solo ed esclusivamente dalla tradizione scolastica, anche in un documento che si propone esplicitamente come innovatore); tale obbligo è moderato dalla possibilità di leggere il romanzo manzoniano non integralmente (ma anche in questo caso: ha senso proporre la lettura frammentata di un romanzo?) secondo tagli e percorsi da stabilire di volta in volta e da raccordare col resto della programmazione. Nel triennio invece l'unico nome nuovo è quello di Svevo: è possibile che programmi che aprono chiaramente e programmaticamente al Novecento ritengano ancora un passo azzardato, a pochi anni dalla fine del XX secolo, l'inserimento di alcuni nomi rappresentativi almeno della prima metà del secolo e universalmente riconosciuti, quali quelli di Ungaretti, Montale e Saba? Sinceramente *rétro* e assolutamente fuori luogo rispetto a tutto il testo normativo, è la raccomandazione dell'apprendimento a memoria di testi poetici, che si fonda, ancora una volta, su una mai pienamente motivata «funzione educativa» di tale pratica.

Dunque, in sintesi, i *Programmi* proposti dalla Commissione Brocca costituiscono senza

testo letterario e il lavoro linguistico e in generale cognitivo sul testo non letterario», Manzotti 1994, p. 35.

dubbio un elemento di forte innovazione nell'ambito della scuola superiore, pur senza stravolgere alcuni cardini che paiono irrinunciabili nella scuola italiana: probabilmente, però, non spetta neppure a programmi concepiti per sperimentazioni limitate cambiare del tutto le regole del gioco; in fondo, all'altezza cronologica in cui essi si situano, la scuola superiore italiana attende ancora una vera e propria riforma globalmente concepita che la tiri fuori definitivamente dalle sabbie mobili dei continui aggiustamenti di un sistema scolastico che sta per compiere i suoi primi settantacinque anni.

13.b. Il nuovo ordinamento e i nuovi Programmi per gli istituti professionali di Stato

Sull'onda del lavoro della Commissione Brocca, l'inizio degli anni '90 vede anche l'istituzionalizzazione dei percorsi degli istituti professionali, che, fin dalla loro nascita erano rimasti in una situazione di “sperimentazione permanente”,¹ non solo perché sperimentali erano i programmi stabiliti per i bienni post-qualifica, ma perché innumerevoli erano i progetti assistiti² fioriti in questo settore dell'istruzione. È proprio uno di questi progetti, il cosiddetto “Progetto '92”, entrato in vigore nell'anno scolastico 1988/89, ad essere istituzionalizzato, in due momenti differenti ma contigui,³ diventando Ordinamento dello Stato e sostituendo così in via definitiva tutte le altre forme di sperimentazione.

Il nuovo ordinamento prevede, ricalcando appunto la struttura del “progetto '92”, la compresenza di due “pacchetti formativi” coerentemente integrati, uno di competenza statale (relativo alle discipline comuni⁴ e d'indirizzo) e uno di competenza regionale (relativo alla cosiddetta “Area Tre”, o area di professionalizzazione), che hanno peso differente nel primo biennio (che dà l'accesso all'anno di qualifica o al terzo anno di altri istituti superiori)⁵, nell'anno di qualifica (il terzo anno) e nel biennio post-qualifica che dà accesso all'esame di Maturità e agli studi universitari. Tale struttura consente di creare un biennio che sia «omogeneo con gli altri ordini di scuola secondaria superiore per la gran parte della discipline curricolari»,⁶ un terzo anno in cui è prevalente l'area di indirizzo (in vista della qualifica), un

1 Vd. paragrafo 12.c.

2 Ex art. 3 D.P.R. 419/74.

3 Con il Decreto Ministeriale 24 aprile 1992 il triennio iniziale della sperimentazione "Progetto 92" diventa Ordinamento dello Stato; la Circolare Ministeriale del 23 giugno 1992, n. 206 definisce la confluenza delle vecchie qualifiche con quelle nuove; due anni dopo, il Decreto Ministeriale 15 aprile 1994 rende ordinamentali i corsi post-qualifica. Tale ordinamento degli istituti professionali viene recepito nel Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297, *Testo unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione*.

4 Italiano, Storia, Matematica e Informatica, Lingua straniera, Diritto ed Economia, Scienze della Terra, Biologia, Educazione Fisica.

5 L'accesso al terzo anno di altri istituti non prevede esami integrativi nel caso di istituti tecnici di indirizzo coerente.

6 Decreto Ministeriale 24 aprile 1992, da cui sono tratte le citazioni che seguono, ove non diversamente indicato.

biennio post-qualifica che possa offrire «un corso di studi di spessore scientifico e tecnologico tale da far conseguire livelli adeguati all'acquisizione di un diploma di maturità» senza perdere di vista la finalizzazione al mondo del lavoro.¹

«Al centro del disegno formativo si pone una nuova mediazione tra cultura e tecnologia» che rifiuta la dicotomia tra sapere scientifico-tecnologico e sapere umanistico,² per questo i programmi sono considerati «cogenti per quanto riguarda, gli obiettivi, gli standard di preparazione che ogni studente deve raggiungere, il livello delle capacità d'apprendimento, la padronanza di principi e metodi» e sono invece orientativi per quanto riguarda gli specifici contenuti, che devono essere adattati alla realtà sociale ed economica del territorio e agli specifici indirizzi professionali. Lo strumento della programmazione didattica, anche collegiale, è considerato centrale per garantire «il perseguimento di una base culturale e di un'ampia valenza professionale» evitando chiusure individuali e creando «una rete di legami di contenuti e di metodologie» che possa far percepire allo studente la dimensione unitaria della preparazione culturale e di quella professionale; lo svolgimento dei programmi dovrà essere impostato secondo moduli³ tali da non disperdersi in «una congerie enciclopedica», bensì da garantire la trattazione degli «snodi fondamentali del sapere di ogni singola disciplina, le questioni di base, le chiavi razionali per l'accesso ad ogni ulteriore approfondimento e sviluppo degli studi», adeguando il processo didattico alle variabili che si presenteranno di volta in volta, poiché ogni segmento, ovvero ogni modulo, può essere «disinserito, modificato nei contenuti o nella durata, sostituito, mutato di posto nella sequenza originariamente prevista».

I programmi dell'area comune del primo biennio rispondono allo scopo di creare un profilo omogeneo con quello degli altri ordini di scuola, pur nella consapevolezza delle peculiarità

1 Il rapporto orario settimanale fra le tre aree (comune/di indirizzo/di approfondimento professionale) è il seguente: I e II anno 22/14/4; III anno 12-15/21-24/4; IV e V anno 15/15/9-14.

2 La dicotomia tra «le due culture» fu analizzata e teorizzata alla fine degli anni Cinquanta dallo scienziato e scrittore Charles P. Snow in una serie di articoli e nella celebre *Rede Lecture* tenuta all'università di Cambridge nel 1959, Snow 1959. In Serianni 2010, pp. 3-24, una riflessione sul rapporto tra cultura umanistica e scientifica nella scuola italiana.

3 «Un modulo è un'attività di apprendimento nella quale sono strutturati in modo coerente i seguenti elementi costitutivi: i prerequisiti di ingresso, gli obiettivi di apprendimento, i contenuti di apprendimento, le metodologie, i materiali e gli strumenti, i criteri e le forme di verifica degli apprendimenti. La durata di un modulo -intesa sia come totale delle ore di docenza che come carico totale di lavoro richiesto all'allievo - non è una variabile indipendente che viene assegnata a priori. E' un risultato provvisorio della fase di progettazione di un modulo e la sua quantizzazione definitiva può essere fatta solo alla fine della progettazione dell'intero percorso. [...] La strutturazione del progetto didattico in moduli non deve far pensare che esso sia costituito solo da moduli disciplinari. Il concetto di modulo si applica egualmente bene anche ai laboratori, ai seminari, a un insieme di attività pratiche, al project work, allo stage/tirocinio. È sufficiente che tutte queste situazioni di apprendimento vengano progettate come unità ben definite, relativamente in sé concluse e potenzialmente componibili con altre, descritte in termini di competenze professionali, quali obiettivi da raggiungere», INDIRE 2001. Sulla didattica modulare vedansi l'ormai classico Domenici 1998 e Baldacci 2003.

dell'istruzione professionale che, storicamente, è stata sottoposta ad un forte condizionamento sociale:¹ infatti, «la scelta del percorso scolastico corto dopo il compimento dell'obbligo è stata considerata in passato riservata, in generale, a quei cittadini le cui aspirazioni si volgevano ad una preparazione “pratica”, mirata ad un'attività lavorativa il più possibile precoce». L'obiettivo dei nuovi programmi è invece quello di un'«elevazione della dignità culturale del biennio» anche attraverso la messa in atto di procedure didattiche nuove, «ricche, stimolanti, articolate, irriparabili, provocatorie, quindi produttive della massima partecipazione di tutti gli allievi». Per tali motivi, essi ricalcano esattamente quelli, già analizzati, della sperimentazione Brocca: si rimanda dunque al paragrafo precedente per l'analisi e il commento, per passare direttamente all'analisi dei programmi per il terzo anno, quello di qualifica.

Si osservi innanzitutto lo statuto particolare di questo anno: esso si pone da un lato come anno terminale di un percorso di prima professionalizzazione, dall'altro come cerniera verso il biennio post-qualifica: deve dunque cercare di conciliare «esigenze fra di loro profondamente diversificate, fino al punto che possono considerarsi opposte». La scelta del legislatore è quella di percorrere una via che abbia «una valenza compensativa in entrambe le opzioni didattico-culturali», ponendo come primo obiettivo da raggiungere il «rafforzamento e consolidamento» di quanto appreso nel primo biennio, a cui dovranno essere affiancate nuove finalità, prima tra tutte «l'approfondimento della riflessione sulla lingua, parlata e scritta»; ad esse dovranno esserne affiancate altre, tutte parzialmente dipendenti dal lavoro già svolto: organizzare le letture in percorsi articolati che consentano di «sviluppare un approccio diacronico con la vicenda letteraria italiana»; affinare le capacità di lettura di un testo per poterne compiere un'analisi «intesa come ricerca e riconoscimento delle valenze socio-culturali che ciascun testo implica ed esprime»; sviluppare le capacità critiche «attraverso la valutazione dei documenti linguistico-letterari», così da migliorare le capacità espressive e recepire «l'esistenza di diversità ideologiche e culturali, nel tempo e nello spazio», apprendendo «il rispetto per la pluralità delle idee».

Dato il particolare statuto di questo terzo anno, il programma di italiano non indica contenuti o scansioni cronologiche vincolanti, ma suggerisce di articolare il lavoro di educazione letteraria «attraverso approcci modulari con autori di opere (lette nella loro

1 «Si pensi al primato delle ripetenze in tale ordine formativo, che per giunta si innesta su una sorta di auto-selezione negativa dei soggetti al momento della scelta degli indirizzi di studio dopo la scuola dell'obbligo, fattore questo determinante per il diffondersi degli atteggiamenti negativi su tale tipo di formazione. [...] Di qui la tradizionale aspettativa di questi allievi, di itinerari di apprendimento limitati e "concreti" e la scarsa disponibilità ad un impiego approfondito nello studio; da qui ancora la tradizionale disposizione dei docenti ad assecondare tali aspettative mediante l'offerta di percorsi culturali modesti, fatti di contenuti elementari e di metodologie d'insegnamento prevalentemente addestrative».

integrità o in scelte ampiamente rappresentative) di diversi momenti storici»: si tratta dunque di creare delle «"rose" di autori distinte in funzione dei vari momenti dello svolgimento storico della nostra vicenda letteraria» che abbiano dei requisiti minimi di compiutezza, così da risultare coerenti anche per chi non avrà «successive occasioni didattiche di ulteriore rapporto con la valenza complessiva della storia letteraria». Dovranno essere trattati almeno cinque autori e la loro produzione più significativa: di questi, uno rappresentativo del periodo prerinascimentale, uno di quello compreso tra XV e XVIII secolo, tre dell'Otto-Novecento; la presentazione dell'autore dovrà consentire anche la contestualizzazione storico-culturale e una lettura non superficiale delle opere, lettura che interpreti i testi collegandoli tra loro e con altre espressioni artistiche coeve, facendo anche uso di appropriati contributi critici.

Anche il curriculum del biennio post-qualifica, in collaborazione col sistema d'istruzione professionale regionale, deve avere «obiettivi di polivalenza formativa»¹ poiché deve offrire «una gamma di opportunità e di sbocchi» tali da garantire sia la prosecuzione degli studi sia una «formazione finalizzata a più specifiche qualificazioni professionali»: per questo motivo l'articolazione didattica prevede, accanto alle discipline comuni e d'indirizzo, un'Area Tre di competenza regionale, a cui è riservato circa un terzo del monte ore complessivo, organizzata in «moduli intensivi» finalizzati all'acquisizione di competenze professionali. Come per il triennio precedente, la didattica modulare è ritenuta quella più adatta a coniugare formazione umanistica e scientifico-tecnologica.

La *Premessa* ai programmi di italiano e storia propone un'integrazione fra le due discipline² fondata non tanto sui contenuti, quanto «sulle finalità, sugli obiettivi e sui metodi»: essa è possibile grazie alla centralità, in entrambi gli insegnamenti, dei testi, testi su cui condurre lavori di analisi, sintesi e approfondimento linguistico:

I metodi di analisi della struttura letteraria e linguistica dei testi e i metodi di analisi della struttura storiografica dei testi presentano analogie e differenze che possono garantire il consolidamento delle capacità di lettura grazie alla loro integrabilità, alle loro convergenze e al *transfert* di competenze e abilità da un campo d'insegnamento all'altro.

Attraverso l'analisi testuale, infatti, possono essere raggiunte competenze «rispetto alla logica del discorso, alla concettualizzazione, all'uso delle terminologie specifiche e rispetto alla formazione delle strutture temporali della comunicazione», tutte necessarie non solo alla comprensione di testi letterari o storici, ma anche alla capacità di «elaborare testi orali o scritti».

1 Decreto Ministeriale 15 aprile 1994, da cui sono tratte le citazioni che seguono, ove non diversamente indicato.

2 Possibile, innanzitutto, perché esse sono affidate allo stesso docente.

Le finalità proprie dell'insegnamento dell'italiano nel biennio post-qualifica devono considerare due aspetti prevalenti, da mantenere in equilibrio reciproco: il raggiungimento di una competenza letteraria che consenta il superamento dell'Esame di maturità, e che deve essere dunque comparabile a quella di licei ed istituti tecnici, e lo «sviluppo della competenza negli usi tecnici della lingua connessi all'indirizzo professionale»; ci si propone dunque di far raggiungere agli allievi la piena padronanza di differenti usi linguistici, «che essi potranno sperimentare ai due estremi sull'asse che va da un massimo di plurivocità e "opacità" (usi letterari della lingua) al massimo dell'univocità e della trasparenza (usi tecnici linguaggi settoriali)». Tale divaricazione può essere superata quando si consideri che le attitudini sviluppate a contatto con i testi letterari («senso della complessità», «creatività» e «flessibilità del pensiero») sono sempre più richieste nei contesti lavorativi, e che il discorso sulla letteratura richiede «momenti di precisione definitoria e di rigore argomentativo» non dissimili da quelli richiesti ai discorsi tecnici.

Si partirà dunque da quanto già fatto nei tre anni precedenti «in termini di prima empirica storicizzazione dei testi (biennio iniziale) e di incontro con alcune grandi opere del passato storicamente contestualizzate (anno di qualifica)» per promuovere il «senso di complessità», il «senso storico» e «arricchire la disponibilità ad esperienze di lettura numerose e varie». Gli obiettivi generali di apprendimento dell'educazione letteraria sono l'abitudine alla «lettura autonoma di testi letterari contemporanei e non», la padronanza dei procedimenti di storicizzazione «attraverso il riconoscimento di caratteristiche formali o tematiche storicamente connotate» e la conoscenza di «cornici storico-cronologiche» che permettano di inquadrare il fenomeno letterario anche in relazione con il contesto socioculturale.

L'ambito cronologico di riferimento è quello che va dall'Illuminismo alla stretta contemporaneità, inteso non come svolgimento enciclopedico,¹ ma come sfondo su cui articolare moduli di apprendimento «che facciano sperimentare agli allievi la possibilità di percorrere l'universo letterario secondo prospettive diverse e la costruzione di sintesi storiche parziali e provvisorie»; l'impostazione modulare inoltre permette di superare una scansione cronologica («nella classe quarta ci si occuperà del tardo Settecento e dell'Ottocento, nella quinta del Novecento») che è solo orientativa, dal momento che i moduli (almeno cinque per anno) sono «relativamente autonomi e intercambiabili, aggregabili in sequenze varie» e

1 «Il senso della storia letteraria e culturale si acquisisce non tanto attraverso una sequenza cronologica uniformemente percorsa, quanto attraverso l'accostamento di testi anche lontani nel tempo, da cui emergono continuità e fratture, innovazioni e persistenze».

ognuno di essi può far riferimento a periodi storici di diversa estensione, «da pochi decenni all'intero arco cronologico considerato nei due anni». Se la scelta di autori e testi è lasciata alla libera programmazione dei docenti,¹ tenuti solo ad un vincolo di organicità, si raccomanda l'inserimento, «secondo approcci e dosaggi variabili», degli autori e delle opere «maggiori della letteratura italiana otto-novecentesca» e di autori stranieri, in traduzione o in lingua originale, dove la padronanza della lingua lo consenta.

Vengono proposti, a questo punto, alcuni esempi (non eccessivamente vincolanti)² di moduli attraverso cui organizzare la didattica, moduli a cui corrispondono precisi obiettivi intermedi:

- a) Moduli tematici, che raggruppino preferibilmente opere di genere diverso, coeve o non; gli studenti dovranno essere in grado di storicizzare il tema, cogliendone la funzione nell'immaginario collettivo e individuando analogie, differenze, persistenze e discontinuità.
- b) Moduli storico-culturali, che ricostruiscano il quadro di un'epoca «attraverso una campionatura di testi e brani significativi», letterari e non, preferibilmente integrati a moduli afferenti alla programmazione di Storia; gli studenti dovranno quindi riconoscere modelli culturali, poetiche, luoghi dell'immaginario di una data epoca, conoscere «centri, luoghi e soggetti dell'elaborazione culturale» (con particolare attenzione, se possibile, alla cultura locale), comprendere l'intreccio fra fattori materiali e ideali nella storia letteraria e culturale e gli elementi di continuità e mutamento nella storia delle idee.
- c) Moduli su generi letterari, che mettano in luce permanenze e innovazione delle caratteristiche formali, il ruolo della memoria letteraria e delle attese del pubblico; sono consigliati moduli su lirica e romanzo, attraverso i quali dare rapidi quadri d'insieme e in cui possono essere inseriti anche i sottogeneri di consumo e paraletterari; agli studenti si chiederà di interrogarsi sul «rapporto tra caratteristiche di un genere e attese del pubblico», di riconoscere le scelte stilistiche individuali, le costanti e le variabili tematiche e formali, il rapporto «tra generi della letteratura "alta" e generi della cultura di massa».
- d) Moduli centrati sul «"ritratto d'autore"», che ne ricostruiscano il profilo storico-critico attraverso un'ampia selezione della sua opera ed esempi di documenti biografici; gli

1 Si vedano, ad esempio, le riflessioni contenute in Minoia 1999, relative al rapporto tra struttura modulare del curriculum, storia letteraria e supporti manualistici.

2 «In ciascun anno dovrà essere svolto un modulo del tipo a) orientato all'indirizzo professionale; è opportuno che la scelta degli altri sia improntata al criterio della maggiore varietà tipologica possibile»

studenti dovranno mettere in relazione i fattori individuali e sociali che hanno condotto alla formazione dello scrittore, riconoscere le fasi evolutive della sua opera, anche in rapporto alla sua poetica, distinguere il profilo storico dall'«"autoritratto ideale"» e la lettura storicizzante da quella attualizzante.

- e) Moduli centrati «sull'incontro con un'opera», di cui si propone lettura integrale o in ampi stralci; obiettivi di tali moduli sono l'incremento del «piacere della lettura», il riconoscimento della complessità testuale e materiale dell'opera, l'applicazione di tecniche di analisi diverse («tematiche, stilistiche, narratologiche»), la formulazione di giudizi motivati.

La progettazione dei moduli dovrà comprendere «una lista di obiettivi specifici di conoscenze e abilità», i testi opportunamente «"montati"», «tracce per una discussione guidata, questionari e griglie di analisi» da utilizzare non solo per le verifiche formative in itinere, ma anche in vista di una sintesi finale e della verifica sommativa. Il punto di partenza sarà sempre la lettura dei testi, siano essi letterari o documentari, a cui seguirà una discussione guidata in cui mettere a confronto le diverse «ipotesi interpretative» e far emergere i concetti generali; l'uso dei manuali sarà limitato e subordinato a quello dei testi originali.

«L'acquisizione da parte degli studenti degli obiettivi di abilità e conoscenze previsti» sarà verificata passo passo e al termine di ciascun modulo, con modalità diverse, dall'interrogazione ai questionari scritti, alle relazioni a «prove che richiedono di applicare le analisi e interpretazioni acquisite a testi nuovi per lo studente»; le prove di valutazione sommativa potranno coincidere in parte con quelle previste per l'acquisizione delle abilità linguistiche, e dovranno avvicinarsi progressivamente alle «prove di esame di maturità».

Questi programmi per gli Istituti professionali costituiscono un *unicum* nel panorama delle indicazioni normative italiane, innanzitutto per il tentativo esplicito di coniugare la specificità del percorso di studi con l'omogeneità e l'equivalenza rispetto agli altri ordini di scuola, soprattutto nelle materie comuni, in special modo in quelle umanistiche: è solo tenendo conto di questa esigenza fondamentale che si può giudicare della bontà o meno di alcune scelte, prima fra tutte quella di adottare, per il primo biennio, l'intero impianto dei Piani di studio Brocca. Si è già detto dei pregi e dei difetti di tali indicazioni, ma ci si può chiedere se esse siano davvero adatte ed efficaci per una diversa tipologia di scuola, che attira un'utenza ben diversa da quella di istituti tecnici e, ancor più, licei, diversità di cui il legislatore appare consapevole: ebbene, se è senza dubbio positivo che si tenti la strada dell'innalzamento

culturale in tutti gli ordini di scuola, e anche se le proposte dei Piani Brocca possono essere adattate a specifiche esigenze grazie allo strumento, più volte richiamato, della programmazione disciplinare e collegiale, la scelta di non rielaborare per nulla proposte nate per i licei, sembra forse eccessiva. Sicuramente, può essere appropriata, in una scuola di questo tipo, l'impostazione olistica, che mantenga saldamente collegate educazione linguistica ed educazione letteraria, che dia grande risalto alle attività condotte direttamente sul testo, dalla lettura libera all'analisi, e che esca dagli schematismi consolidati per proporre percorsi più stimolanti ed adeguati agli interessi di studenti in una ben precisa fascia d'età; probabilmente, però, un lavoro di rielaborazione e selezione di obiettivi e contenuti, che snellisse la mole davvero ragguardevole delle indicazioni date dalla Commissione, allo scopo di isolare dei nuclei fondanti di saperi e abilità che consentissero, da un lato, il recupero e il consolidamento di abilità e conoscenze spesso necessario in questo ordine di scuola, e dall'altro, una comparabilità ed omogeneità di massima rispetto a quanto richiesto agli studenti di licei ed istituti tecnici, avrebbe consentito una migliore aderenza alle esigenze e alle finalità di questo ordine di scuola. Per limitarci solo ad un paio di esempi, forse avrebbero potuto essere esclusi dai suggerimenti di lettura le opere italiane scritte in latino ed in dialetto e la trattazione dei *Promessi Sposi*: se davvero si ritiene che, anche in virtù della futura obbligatorietà del biennio, tutti e tre gli ordini di scuola (licei, tecnici e professionali) debbano fornire una base comune in termini di contenuti culturali e abilità cognitive, tale obiettivo, che rientra nelle finalità generali della scuola in quanto istituzione dello stato, meriterebbe una riflessione seria ed approfondita, che non si limiti alla pedissequa replica di proposte pensate per contesti estremamente differenti, che, trasportate in un ambito diverso possono generare frustrazione (negli studenti e nei docenti) di fronte a concrete difficoltà di realizzazione.

Diversa è invece la situazione dei programmi per il terzo anno e il biennio post-qualifica: essi sono progettati appositamente per gli istituti professionali, e tale impronta comune è ravvisabile nella centralità dell'impostazione modulare, impostazione che, invece, non era presente nei Piani di studio Brocca, e che, anche per questo motivo, crea una frattura più netta di quanto necessario tra il primo biennio e l'anno di qualifica. In tale anno, infatti, risulta necessario sistematizzare quanto appreso nei due anni precedenti: la trattazione cronologica prende qui il sopravvento, ed è finalizzata a sviluppare competenze analitiche e storico-critiche, oltre che a fornire una necessaria "infarinatura generale" di storia letteraria agli studenti che terminano il proprio percorso di formazione scolastica. Nel perseguire tali necessari obiettivi, è

ovvio che la dimensione della lettura individuale e di piacere passi in secondo piano: ad essa, infatti, non viene fatto nessun accenno, benché il lavoro sui testi risulti, almeno sulla carta, centrale per il lavoro didattico di tutto l'anno, anche se il *focus* operativo procede più per raggruppamenti modulari di autori (quindi presupponendo un'antologia di testi rappresentativi dell'intera loro produzione) che di opere.

Completamente innovativa, e per questo degna di nota, è l'impostazione dei programmi per il biennio post-qualifica. Per cominciare, troviamo, per la prima volta, l'uso esplicito del concetto di competenza, mutuato proprio dall'ambito della formazione professionale e del mondo del lavoro:¹ l'enfasi su tale concetto non è ancora centrale come lo sarà nelle elaborazioni normative successive, ma è ben chiaro che, al termine del percorso scolastico, i risultati ottenuti dovranno essere valutati non solo in termini di conoscenze acquisite, ma anche in termini di “saper fare” in precise situazioni concrete. In secondo luogo, il richiamo all'integrazione metodologica degli insegnamenti di italiano e storia non è fondata, come accadeva in precedenza, su una scansione cronologica parallela degli argomenti, bensì sulla centralità della pratica di analisi testuale, che è in grado di sviluppare attitudini a ragionamenti complessi, alla creatività e alla precisione terminologica (ed è la prima volta che si fa accenno ad un lessico specifico delle discipline letterarie) spendibili non solo nel campo della letteratura o delle discipline umanistiche, ma a più largo raggio, anche all'ingresso nel mondo del lavoro. In tal senso, centrale risulta l'abitudine a spaziare fra registri linguistici diversi, sperimentando le potenzialità sia della lingua letteraria che dei gerghi specialistici.

Ovviamente, poiché gli studenti del biennio terminale devono essere messi in grado di sostenere un esame di maturità che è identico per tutti gli ordini di scuola, le capacità di storicizzazione ed analisi dei testi sono l'obiettivo principale dell'educazione letteraria, insieme, però - ed è rilevante notare che tale indicazione ritorna presente dopo essere scomparsa dal programma del terzo anno - all'accrescimento delle esperienze di lettura, che devono essere «numerose e varie». Il modo di raggiungere tali obiettivi è però originale: pur con dei limiti cronologici definiti (e corrispondenti, grossomodo, all'arco cronologico trattato nello stesso biennio negli altri ordini di scuole), la didattica è completamente affidata a moduli di differenti tipologie: tematici, storico-culturali, di genere, dedicati ad un singolo autore o ad un'opera (autori ed opere la cui scelta è lasciata alla libera programmazione del docente). In tal modo il lavoro in classe esce dal consueto vincolo della trattazione storicistica, e si apre a possibilità

1 Citterio 2000, pp. 9-10.

nuove: innanzitutto, percorsi tematici che possono essere collegati alle specifiche identità professionali, superando così, in modo produttivo e motivato, la tradizionale indicazione della lettura di testi tecnico-scientifici per questa tipologia di scuole; poi, la lettura integrale di una o più opere nel corso dell'anno, lettura che fino a questo momento era rimasta a livello di suggestione e mai di proposta realmente operativa; infine, l'apertura a domini letterari normalmente estranei alla trattazione scolastica: è infatti suggerito esplicitamente, nella programmazione dei moduli per generi, di inserire non solo testi ed opere "istituzionali", ma anche i sottogeneri di consumo, dal romanzo poliziesco al fumetto. Ciò consente di superare la tradizionale dicotomia tra lettura scolastica e lettura libera, perché inserisce all'interno di un discorso eminentemente letterario anche prodotti librari normalmente considerati marginali, mostrandone le relazioni con la letteratura "alta"; si possono così fornire agli studenti gli strumenti culturali necessari per giudicare ed orientarsi nel panorama librario al di fuori delle letture scolastiche. Anche gli obiettivi intermedi sono ben calibrati e non banali (ad esempio, saper distinguere tra profilo storico e autoritratto ideale - forse, meglio, autore implicito o io lirico - di uno scrittore), puntuali i riferimenti al *background* teorico-critico (grazie all'uso di termini quali immaginario, tema, narratologia, stilistica) e precise ed efficaci le indicazioni metodologiche per la costruzione dei moduli e delle relative prove di verifica, che, giustamente, possono coniugare la verifica di abilità sia linguistiche che letterarie e che devono essere opportunamente graduate, fino a condurre, non solo a poter svolgere le tracce dell'esame di maturità, ma anche ad applicare quanto appreso a testi non noti allo studente.

Per quanto riguarda ciò che più pertiene a questo lavoro, oltre a quanto già detto, è significativo che gli obiettivi intermedi relativi ai moduli centrati sulla lettura di opere siano riferiti non solo al possesso di capacità analitiche flessibili, ma anche all'incremento del piacere della lettura (in un ordine di scuola in cui non è certo facile stimolare alla lettura individuale studenti focalizzati su obiettivi ben lontani da una formazione umanistica), allo sviluppo del gusto personale e alla consapevolezza della complessità di un'opera affrontata nella sua integrità e non solo attraverso stralci antologici - tanto più che l'uso dei manuali e delle antologie è esplicitamente posto in una posizione subordinata rispetto al contatto diretto col testo. Inoltre, nelle indicazioni metodologiche sono consigliate sia la lettura e discussione in classe che la lettura individuale guidata dall'insegnante, prassi didattiche attive che mettono al centro lo studente-lettore anziché l'insegnante, che funge così da mediatore e non da trasmettitore di nozioni. A ciò si aggiunga che i limiti cronologici imposti ai moduli del terzo anno e del

biennio post-qualifica mettono al centro del lavoro di classe autori ed opere dell'Ottocento e del Novecento, secoli dominati dal romanzo più che da qualsiasi altro genere letterario, permettendo così di rovesciare la consueta prospettiva poetocentrica del canone scolastico.

Insomma, pur non mettendo la lettura esplicitamente al centro delle pratiche didattiche, questi programmi per gli istituti professionali, in particolare quelli dedicati al biennio post-qualifica, tracciano una via nuova ed originale per l'educazione letteraria, diminuendo nettamente l'importanza della trattazione di impronta storicistica proprio nel luogo ad essa tradizionalmente deputato, e portando al centro della pratica didattica modi diversi, ma non per questo potenzialmente meno fruttuosi, di rapportarsi alla letteratura; sarà questa, però, una strada che gli sviluppi successivi abbandoneranno rapidamente, forse in modo troppo frettoloso, senza valutare la possibilità di trasferire alcune di queste esperienze di didattica modulare anche in altri contesti che potrebbero beneficiarne non poco, come ad esempio quella “terra di nessuno” spesso negletta che è il primo biennio, il quale spesso soffre, alternatamente, di una mancanza o di un eccesso di indicazioni normative e che ben invece potrebbe usufruire di un'organizzazione di questo tipo.

13.c. Dalla Commissione Brocca al ministero Gelmini: la scuola superiore tra autonomia ed innalzamento dell'obbligo

Tra il 1997 e il 1999, anche la scuola superiore viene investita dal ciclone della legge sull'autonomia¹ e dal riordino dei cicli scolastici che però, come si è visto, non viene portato a compimento, almeno secondo il progetto iniziale del ministro Berlinguer prima² e del ministro Moratti poi.

Ciò che invece introduce in modo stabile un elemento di novità è la Legge 10 dicembre 1997, n. 425, che istituisce il nuovo Esame di Stato³, il quale sostituisce, dopo trent'anni, la maturità “sperimentale” del 1969. Nel nuovo esame sono previste tre prove scritte (una prima prova di italiano, comune a tutti gli indirizzi, una seconda prova su una materia specifica d'indirizzo e una terza pluridisciplinare) e un colloquio orale vertente su tutte le discipline

1 Santoni Rugiu 2007, pp. 186-191.

2 «La legge di riordino generale dei cicli scolastici ha fatto definitivamente calare la tela sul progetto Brocca, ma in effetti esso era già stato accantonato nel 1997 con la presentazione della proposta di riforma dell'allora ministro Berlinguer. [...] La scuola secondaria, di durata quinquennale, si articola in cinque aree: classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale. Ciascuna area è ripartita in indirizzi che riuniscono, / riducendoli di numero, quelli preesistenti. Scartata l'ipotesi del biennio comune, nei primi due anni "è garantita la possibilità di passare da un modulo all'altro, anche di aree e di indirizzi diversi, mediante l'attivazione di apposite iniziative didattiche finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta"», Dei 2000, p. 88-89.

3 Regolata nel dettaglio dal D.P.R. 23 luglio 1998, n. 323 e dal D.M. 389 del 18 settembre 1998. La prima sessione d'esame riformata è quella del giugno 1999.

curricolari dell'ultimo anno; inoltre è introdotto un sistema di computo dei crediti formativi che permette di valutare, ai fini della valutazione, espressa in centesimi, l'iter scolastico dell'ultimo triennio.

Pur non modificando direttamente i programmi scolastici, è chiaro che una novità così rilevante faccia sentire, nell'immediato e sul medio-lungo periodo, i suoi effetti anche sulla didattica. Innanzitutto, la cosiddetta “terza prova”¹ è la prima vera prova della scuola dell'autonomia: essa infatti, a differenza delle prime due, non è preparata dal Ministero, ma dalla singola commissione esaminatrice, che sceglie non più di cinque materie (tra cui deve essere compresa, se presente nel piano di studi dell'ultimo anno, la lingua straniera) per «accertare le conoscenze, competenze e capacità acquisite dal candidato, nonché le capacità di utilizzare e integrare conoscenze e competenze relative alle materie dell'ultimo anno di corso, anche ai fini di una produzione scritta, grafica o pratica».² La prova può essere proposta in una delle seguenti forme: trattazione sintetica di un argomento, quesiti a risposta chiusa o a risposta multipla. Ciò significa che anche discipline che secondo i regolamenti ministeriali si avvalgono esclusivamente di valutazioni orali (storia, filosofia, storia dell'arte, scienze, diritto...), potranno essere valutate, in sede di Esame di Stato, attraverso una prova scritta. Questo, sia a livello sia di programmazione individuale e di classe, sia di indicazioni ministeriali, pone il problema dello sviluppo delle competenze di produzione scritta (e, per di più, di una produzione scritta fortemente vincolata, a carattere saggistico-argomentativo e di breve estensione) che non possono più essere compito esclusivo del docente di italiano, ma che dovrebbero ricadere, come in generale tutto ciò che riguarda la padronanza della lingua, sotto la responsabilità dell'intero Consiglio di Classe; da questo punto di vista, però, il dettato normativo, soprattutto per i licei, resta carente (e lo resta ancora al momento della stesura di questo lavoro) e non recepisce stimoli che, come si è visto, erano già presenti nei *Programmi* per i tecnici del 1961 e che, per il grado inferiore, saranno chiaramente enunciati nelle *Indicazioni per il curriculum* del 2007.

Altro elemento di novità che avrà (o che avrebbe dovuto avere) profonde ripercussioni sulla didattica dell'italiano, è la nuova struttura della prova di italiano: non più il classico “tema”, da sviluppare secondo una delle quattro tracce proposte (letteraria; specifica per ogni indirizzo di studio; storica; di cultura generale), ma quattro tipologie ben distinte:

- A) analisi e commento di un testo, letterario o non letterario (di cui sono richieste comprensione, interpretazione, contestualizzazione);

1 Regolata nel dettaglio dal D.M. 429 del 20 Novembre 2000.

2 D.M. 429 del 20 Novembre 2000, Art.1.

- B) sviluppo di un argomento scelto tra ambiti diversi (artistico-letterario; storico-politico; socio-economico; scientifico-tecnologico), da svolgere secondo un preciso “modello di scrittura” (saggio breve, relazione, articolo di giornale, intervista, lettera) indicato annualmente da ministero, sulla base di un *dossier* di documenti;
- C) sviluppo di un argomento di carattere storico;
- D) trattazione di un tema su un argomento di ordine generale, attinente al corrente dibattito culturale.

Senza dilungarsi in un'analisi dettagliata delle diverse tipologie,¹ si può senza dubbio affermare che, se C e D riproducono senza grosse variazioni i vecchi “tema storico” e “tema di cultura generale”, A e B richiedono competenze ben più sofisticate che non quelle richieste dai temi tradizionali. Innanzitutto, abilità di scrittura che oltrepassano le classiche correttezza morfosintattica e padronanza lessicale, ma che investono in piena l'ambito della testualità, dal momento che la tipologia B richiede di attenersi a precisi modelli di riferimento; nella prassi, poi, le tipologie testuali richieste dalle tracce ministeriali saranno sempre e solo due, l'articolo di giornale e il saggio breve, tipologie particolarmente vincolanti rispetto alla lunghezza, al registro linguistico, alla coerenza argomentativa ed espositiva. Inoltre, la stesura della tipologia B richiede la lettura preliminare di un *dossier* (piuttosto corposo) di documenti, generalmente stralci di testi saggistici specialistici o articoli di periodici e quotidiani (più raramente testi letterari, e solo per l'ambito artistico-letterario), tipologie testuali sulle quali, nel corso del triennio, non si esercitano generalmente (e non sono esplicitamente richieste dai *Programmi*)² particolari competenze di lettura, visto il *focus* tutto letterario della didattica dell'italiano in questo segmento scolastico. Non solo: l'organizzazione della prova in ambiti pluridisciplinari presuppone un'abitudine a lavorare in modo non settoriale, sia esso condotto per percorsi o secondo altre modalità, che non è certo cosa scontata ove non siano adottati i “*Programmi Brocca*” che raccomandano, invece, proprio questa strategia didattica.

La tipologia A, invece, richiede di mettere in campo, oltre a capacità di comprensione globale e sintesi, competenze spesso sofisticate di analisi del testo letterario (procedimenti retorico-formali, tassonomie generiche, rilievi linguistici...) tra cui la capacità di contestualizzare, facendo dunque riferimento alle proprie conoscenze di storia letteraria, è solo

1 Chi scrive ha partecipato, tra il 2007 e il 2009, presso l'Università degli Studi di Milano, al *Progetto FINVALI - Obiettivi cognitivi, saperi minimi e linguaggi nelle prove nazionali di fine ciclo. L'area umanistica, l'area matematica e l'area delle scienze sperimentali*: una parte del lavoro è consistito proprio nell'analisi delle differenti tipologie di prova. Si rimanda dunque agli esiti di quel progetto.

2 Eccezion fatta, almeno parziale, per i “*Programmi Brocca*”, nei quali, come si è visto, si fa riferimento anche a «testi di altra natura», sui quali, però, non è previsto alcun lavoro specifico.

una fra le tante e non certo la principale.

In modo molto concreto, dunque, il nuovo Esame di Stato riforma 'dalla testa', almeno in parte, la didattica dell'italiano nel triennio, anche in quegli indirizzi e in quegli Istituti non toccati dalle sperimentazioni, togliendo spazio alla storia letteraria e mettendo al centro della prova di italiano abilità di lettura specialistica e tipologie testuali che fino a quel momento erano rimaste ai margini della prassi didattica, richiedendo così un notevole sforzo di adeguamento a docenti e discenti.

L'altro processo che investe la scuola superiore tra la fine degli anni '90 e gli anni Zero del duemila è il progressivo innalzamento dell'obbligo scolastico: già elevato di un anno con la Legge n.9 del 1999, e spostato, almeno sulla carta, fino ai 18 anni dalla Riforma Moratti,¹ fu definitivamente portato a 16 anni dal ministro Fioroni grazie all'inserimento del seguente passaggio nella Legge Finanziaria per l'anno 2007:²

L'istruzione impartita per almeno dieci anni e' obbligatoria ed e' finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno di eta'. L'età per l'accesso al lavoro e' conseguentemente elevata da quindici a sedici anni. Resta fermo il regime di gratuita' ai sensi degli articoli 28, comma 1, e 30, comma 2, secondo periodo, del decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226. L'adempimento dell'obbligo di istruzione deve consentire, una volta conseguito il titolo di studio conclusivo del primo ciclo, l'acquisizione dei saperi e delle competenze previste dai curricula relativi ai primi due anni degli istituti di istruzione secondaria superiore, sulla base di un apposito regolamento adottato dal Ministro della pubblica istruzione ai sensi dell'articolo 17, comma 3, della legge 23 agosto 1988, n. 400.³

L'innalzamento dell'obbligo a 16 anni allinea il sistema italiano alla maggior parte dei paesi europei, ma con una essenziale differenza, che denuncia ancora una volta la difficoltà di intervenire sul nostro sistema scuola in modo coerente ed organico, al di là di singoli provvedimenti: si tratta, naturalmente, della non corrispondenza tra fine dell'obbligo e conseguimento di un titolo di studio. Il biennio della scuola superiore diventa, così, di fatto e di legge, scuola dell'obbligo, al termine della quale, però, non viene rilasciato (come avveniva con l'obbligo a 14 anni, corrispondente alla licenza media) un diploma valido ai fini della

1 Legge 53/2003, Art. 2. Come si è già visto sopra, però, la parte della Riforma Moratti riguardante il ciclo dell'istruzione superiore non entrò mai in vigore, restando allo stadio di schema di decreto pubblicato sul sito del MIUR, sul quale si veda (in particolare per l'insegnamento dell'italiano) Tabellini 2005.

2 Tale procedura irrituale conferma la difficoltà di pervenire per via parlamentare all'approvazione di riforme importanti per la scuola italiana, e sarà ampiamente utilizzata anche dal successore di Fioroni, Mariastella Gelmini.

3 Legge 27 dicembre 2006 n. 296, l'art. 1 comma 622 (legge finanziaria per l'anno 2007).

prosecuzione degli studi o dell'ingresso nel mondo del lavoro; la maggior parte delle scuole superiori (licei e istituti tecnici) prevedono infatti un ciclo unico quinquennale, suddiviso in biennio e triennio per mere ragioni di praticità didattica e di mantenimento del tradizionale impianto gentiliano ginnasio superiore+liceo, mentre gli istituti professionali e i corsi regionali di formazione professionale prevedono una prima qualifica al termine di un percorso triennale.

Come si può vedere, nella legge è prevista una forma di attestazione di acquisizione di saperi e competenze, quella che poi verrà comunemente detta *Certificazione delle competenze*, che recepisce la già citata *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio dei ministri europei relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 18 dicembre 2006;¹ essa però, pur regolata da un apposito decreto,² nasce in partenza svuotata di significato, per una serie di motivi tra loro connessi. Innanzitutto, essa ha non ha alcun valore legale come titolo di studio ai fini della prosecuzione degli studi o dell'inserimento nel mondo del lavoro; inoltre ogni scuola può produrre un proprio modello di documento, coerente con il P.O.F. e la programmazione d'istituto, poiché la normativa, che delinea solo in modo generico le caratteristiche di tale documento, lo prevede in ossequio alla legge sull'autonomia scolastica.

Nella *Certificazione* si applica il sistema della valutazione per assi culturali e per competenze³ anche ad un segmento dell'istruzione che lavora ancora, per la maggior parte, su contenuti disciplinari presenti in programmi prescrittivi anziché su competenze e abilità interdisciplinari elencate in indicazioni flessibili e modulabili in sede di programmazione. Le indicazioni sulle competenze rilevabili (sottoarticolate in Abilità e Contenuti), dunque, devono essere giocoforza molto generiche: quelle relative alla lettura sono riassunte nella dicitura «Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo», che è davvero onnicomprensiva. Abilità e Contenuti scendono più nel dettaglio, ma non di molto: sono richieste innanzitutto abilità di comprensione globale di tipo linguistico e testuale («strutture essenziali dei testi narrativi, espositivi, argomentativi», connettivi logici, varietà lessicali) e l'applicazione di differenti strategie di lettura (analitica, sintetica, espressiva ad alta voce). Più interessanti le voci successive: prima, saper individuare «natura, funzione e principali scopi comunicativi ed espressivi di un testo», abilità complessa per cui, però, parrebbe necessaria semplicemente la conoscenza dei concetti di denotazione e connotazione; poi, saper cogliere «i

1 Documento più noto come "Competenze di Lisbona".

2 D.M. 22 agosto 2007, n. 139 e Allegati, da cui sono tratte le citazioni seguenti, ove non diversamente indicato.

3 Senza adottare, dunque, le otto competenze-chiave elencate nel documento della UE, ma ricalcando l'impostazione delle *Indicazioni nazionali per il curricolo*, emanate per il ciclo inferiore dallo stesso ministro Fioroni.

caratteri specifici di un testo letterario», per cui sono necessarie conoscenze relative al sistema dei generi e al contesto storico di riferimento del testo.

Come si è detto, l'elenco delle competenze per il *Certificato* è volutamente agile e snello, ma sembra, soprattutto, steso frettolosamente, nel tentativo di trovare un punto di contatto tra i programmi del biennio superiore, ancora mai rinnovati dagli anni '60 (eccezion fatta per le classi sperimentali), e il nuovo assetto delle *Indicazioni nazionali* utilizzato per la scuola secondaria di I grado, probabilmente nell'intenzione di estenderlo al più presto anche alla secondaria di II grado. Ne esce dunque un *proteus* piuttosto eterogeneo, in cui convivono da un lato descrittori che non adeguano realmente le competenze di lettura tecnica e di comprensione globale al livello degli studi e all'età degli studenti, poiché nulla aggiungono a quanto previsto per i *Traguardi* in uscita dalla scuola secondaria di I grado; dall'altro, richieste relative alla lettura letteraria che o risultano estremamente carenti (non si fa cenno, ad esempio, a conoscenze relative alla gestione della voce narrante e del punto di vista, né a testi poetici o teatrali); o presuppongono, già al biennio, conoscenze di tipo storico-letterario, anticipando quanto stabilito dai *Programmi* vigenti, e implicano una trattazione non superficiale dei generi letterari, trattazione che non è in alcun modo prevista in nessuno degli indirizzi della scuola secondaria italiana.¹

Inoltre, non è chiarito in alcun modo la relazione tra la *Certificazione* e la scheda di valutazione finale sulla quale sono riportati i voti delle singole materie e l'esito, positivo o negativo, dello scrutinio finale; ciò che è certo è che la *Certificazione* deve essere compilata per tutti gli studenti che compiono, nell'anno scolastico, il sedicesimo anno di età, indipendentemente dal risultato dello scrutinio finale o dalla permanenza all'interno dei percorsi formativi.

Dunque essa, completamente scollata dalla realtà didattica del biennio, costituisce un mero adempimento burocratico, che non riesce in alcun modo a colmare il *monstrum* giuridico di un sistema scolastico che non garantisce agli studenti della classe terminale dell'obbligo un percorso formativo tale da consentire l'acquisizione di un titolo di studio valido per l'inserimento nel mondo del lavoro o per l'iscrizione ad un indirizzo di studi differente da quello già frequentato. Tale incongruenza potrebbe essere risolta solo attraverso una riforma organica del sistema di istruzione, riforma promessa a gran voce dal successore di Fioroni, il

1 Solo i "Programmi Brocca" prevedono una didattica dell'italiano nel biennio strutturata per percorsi, che possono essere generici ma anche di altro tipo. È probabile che una tale suggestione provenga dall'uso invalso nelle antologie per il biennio, le quali propongono spesso i brani antologici raggruppati secondo criteri generici: epica, teatro (commedia e tragedia), lirica, narrativa (e suoi diversi sottogeneri).

nuovo ministro Mariastella Gelmini.

14. La “Riforma” Gelmini: *Indicazioni Nazionali e Linee-Guida per la scuola superiore:*

Per “Riforma Gelmini” non si intende un organico e coerente progetto di modifica dell'assetto, istituzionale e didattico, della scuola italiana (quale, ad esempio, era stata, la Riforma Moratti), quanto l'insieme degli effetti provocati sul sistema di istruzione (scuola secondaria superiore ed università in modo particolare) da una serie di provvedimenti emanati nel corso del quarto governo di centrodestra guidato da Silvio Berlusconi.¹ Sono provvedimenti che utilizzano l'irrituale dispositivo del decreto-legge, normalmente riservato a «casi straordinari di necessità e d'urgenza»,² e portano impresso pesantemente, oltre al nome del giovane neoministro, quello del «padre padrone: il ministro dell'Economia Giulio Tremonti, che detta il rigido quadro economico entro il quale far muovere la scuola del futuro». ³ Infatti, tutto l'operato del governo è finalizzato al contenimento della spesa pubblica, che si concretizza, nell'ambito dell'istruzione, in un netto ridimensionamento dei quadri orari e dell'offerta formativa in tutti gli ordini di scuola. Vengono così penalizzate soprattutto le esperienze di tempo pieno, tempo prolungato, sperimentazione, compresenza, che costituivano il fiore all'occhiello di molte scuole primarie e secondarie di I grado,⁴ ma, come si vedrà, anche i *curricula* della secondaria di II grado.

Altro intento, molto pubblicizzato, del ministro è la restituzione dell'antico rigore ad una scuola che, stando alle cronache, si è trasformata in «un bassofondo abitato da bulli e violenti o, nel migliore dei casi, da “alunni per caso”, senza interesse, attenzione e diligenza»: ⁵ obiettivo dichiarato è «quella costruzione ideologica di vuoto pedagogismo che dal 1968 ha infettato come un virus la scuola italiana»,⁶ che deve essere smantellata a colpi di «autorevolezza, autorità, gerarchia, insegnamento, studio, fatica, merito». ⁷ In nome di tali principi (che chiaramente si rifanno ad una scuola non solo pre-sessantottina, ma addirittura pre-repubblicana, se non apertamente filogentiliana)⁸ vengono reintrodotti il voto numerico e

1 Si tratta di: Legge 6 agosto 2008, n. 133 (Legge finanziaria triennale, che converte il Decreto Legge 25 giugno 2008, n. 112); Legge 30 ottobre 2008, n. 169 (che converte il Decreto Legge 1 settembre 2008, n. 137); Legge 9 gennaio 2009 n. 1; Legge 30 dicembre 2010, n. 240; Decreto ministeriale n. 17 del 22 settembre 2010.

2 Costituzione della Repubblica Italiana, Art.77. Si veda Barberis 2009, pp. 30-32.

3 Intravaia 2012, p. 185.

4 Intravaia 2012, pp. 190-195.

5 Bellatalla 2010, p. 137.

6 Dichiarazione del ministro Gelmini, riportata in Ferratini 2009, p. 725.

7 Ferratini 2009, p. 725.

8 «Il termine chiave non è *impegno*, né *rigore*: è *ritorno*. Dietro c'è l'idea che il futuro del nostro sistema scolastico, se vuol essere salvato dal baratro in cui sta sprofondando, non è in un "domani" da costruire, ma in un "ieri" da recuperare», Ferratini 2009, p. 725.

quello di condotta nella scuola primaria e secondaria di I grado (quest'ultimo, accompagnato però da incertezze e perplessità nell'applicazione delle sue conseguenze, che possono portare anche alla bocciatura) e nel ripristino del “grembiolino” nella scuola primaria; l'insieme di tali norme, però, «mostra di voler colpire solo le manifestazioni più forti e appariscenti del fenomeno dell'indifferenza, dell'indisciplina e dell'irrequietezza dei giovani, ma non va a considerarne le ragioni».¹

È proprio tale ideologia «tradizional-modernista (la scuola del tempo che fu più internet, inglese, impresa)»,² insieme ai drastici tagli abbattutisi sull'istruzione nel suo complesso, ad essere nel mirino di un vasto movimento di protesta, ribattezzato “l'Onda”, che, unendo per la prima volta studenti, insegnanti e docenti dalla primaria all'università,³ contesta aspramente l'operato del ministro e del governo, accusati di voler smantellare la scuola pubblica a favore di scuole e fondazioni private e di sottrarre risorse ad un settore fondamentale per lo sviluppo futuro del Paese, facendo ricadere le conseguenze della crisi economica non su chi l'aveva provocata, ma sulle giovani generazioni che l'hanno semplicemente subita.

Vediamo allora qual è il nuovo ordinamento della scuola secondaria di II grado, attivato a partire dall'anno scolastico 2010-2011 con il coinvolgimento, per la prima volta, non solo delle nuove classi prime, ma anche delle classi seconde attivate secondo i vecchi ordinamenti, così da ottenere «il risparmio previsto in ragione della contrazione dei quadri orari (e dunque delle ore erogate)».⁴ Innanzitutto, nulla viene modificato del sistema “a canne d'organo” fondato sulla tripartizione tra licei, istituti tecnici e professionali, nettamente distinti in quanto a finalità ultime prevalenti: l'accesso all'istruzione universitaria per i licei, l'ingresso nel mondo del lavoro o della formazione superiore per gli istituti tecnici, il rapido accesso alle attività produttive per gli istituti professionali. Anche il fatto che, per rendere operative le novità introdotte nei decreti-legge, non venga emanato un unico provvedimento di riordino dell'intero sistema della secondaria di II grado, ma tre differenti *Regolamenti*, uno per ciascuna tipologia di scuola,⁵

1 Bellatalla 2010, p. 138. Si veda anche l'intervista a Mario Lodi in Scateni 2008.

2 Ferratini 2009, p. 726.

3 Sulle differenze tra questo movimento di contestazione e i precedenti, si veda Sciolla 2009.

4 Ferratini, 2009, p. 727.

5 I tre *Regolamenti*, emanati a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, sono i seguenti: D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali*; D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici*; D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*. A tali *Regolamenti* sono allegati i *Profili in uscita* e le indicazioni normative rispetto alle competenze e ai saperi disciplinari. Tutti i materiali sono reperibili sul sito http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html e sui siti dedicati singolarmente a licei (<http://nuovilicei.indire.it/>), istituti tecnici (<http://nuovitecnici.indire.it/>) e professionali (<http://nuoviprofessionali.indire.it/>).

mostra chiaramente la volontà di mantenere, se non di accentuare, le distinzioni (e la gerarchia) tradizionalmente presenti in questo segmento dell'istruzione; inoltre non si agisce in alcun modo per rendere maggiormente omogenei i bienni, almeno all'interno della stessa tipologia di scuola (liceale, tecnica o professionale), così da agevolare eventuali passaggi da un indirizzo all'altro (difficoltà riscontrabile soprattutto nei bienni liceali, molto disomogenei tra loro).¹

È mantenuto l'obbligo d'istruzione a 16 anni, ma non viene risolta la già menzionata incongruenza della mancata corrispondenza tra fine dell'obbligo e rilascio di un titolo di studio, nonostante il particolare statuto del primo biennio venga ribadito esplicitamente da una nuova riorganizzazione del quinquennio secondo il modello 2+2+1, anziché secondo il tradizionale 2+3:

vi si legge l'intenzione di costruire un percorso coerente ma non omogeneo, che assegna al primo segmento il compito di porre basi consolidate ed estensive, al secondo quello di gettare i fondamenti di saperi più specialistici, e all'ultimo, in vista dell'Esame di Stato e del passaggio all'istruzione terziaria, quello di mettere lo studente in grado di curvare la propria preparazione secondo una più pronunciata personalizzazione del percorso.²

Tale suddivisione resta però puramente nominale, poiché le discipline aumentano di anno in anno, aggiungendosi le une alle altre, anziché diminuire per privilegiare quelle d'indirizzo o professionalizzanti - a scapito di quelle generaliste (che dovrebbero invece prevalere nel primo biennio);³ inoltre, i curricoli delle singole discipline raramente mostrano un'organizzazione ed un'articolazione interna di saperi e competenze che possa giustificare la nuova scansione.

Ciò che accomuna gli interventi sulle tre tipologie di scuola è senza dubbio la drastica riduzione degli indirizzi e dei quadri orari: vengono annullati tutti i *curricula* sperimentali (anche quelli ormai prevalenti rispetto ai percorsi tradizionali, come il bilinguismo e il P.N.I. nei licei), portando a sei gli indirizzi liceali (classico, scientifico, linguistico, artistico, delle

1 «Il risultato, almeno stando ai testi passati in prima lettura, è quello di avere dei bienni iniziali, fors'anche coerenti con lo sviluppo in verticale del curriculum di ciascun indirizzo, ma certo non comparabili orizzontalmente tra loro, neppure nell'ambito delle competenze comuni disegnate dal nuovo obbligo; sì che l'auspicio di rendere più facile il passaggio da un canale all'altro, grazie ad un certo grado di equivalenza culturale, invece di trovare compimento nella riforma e fornire così al sistema l'unico strumento efficace contro la dispersione (la possibilità di cambiare strada senza perdere l'anno), diventa ancora più chimerico di quanto non sia adesso», Ferratini, 2009, p. 728.

2 Ferratini 2009, p. 730.

3 Esemplificativa è, a questo proposito, la scelta di rimodulare il peso delle ore di italiano all'interno degli istituti tecnici: se in precedenza erano previste cinque ore di italiano al biennio (finalizzate a fornire gli strumenti fondamentali per l'uso consapevole, attivo e passivo, della lingua) e tre nel triennio (finalizzate all'educazione più propriamente letteraria e storico-letteraria), il nuovo quadro orario prevede quattro ore di italiano in tutti gli anni di corso.

scienze umane, musicale e coreutico),¹ e suddividendo in due macrosettori, sottoarticolati in indirizzi, l'istruzione tecnica e professionale.² Questo, se da un lato contribuisce a portare un po' di ordine in un panorama dominato da un'estrema varietà di sperimentazioni diverse e a snellire un tempo-scuola talvolta ipertrofico e che non sempre garantiva degli esiti di qualità,³ dall'altra non ha ridotto le discipline di studio, anzi, le ha aumentate nel corso dei quinquenni (ottenendo così uno «spezzatino di materie»,⁴ ciascuna delle quali con tempi estremamente contratti), penalizzando però, nei tecnici e nei professionali, quelle di indirizzo (tra cui quelle di laboratorio)⁵ e squalificando così ulteriormente la formazione professionale, colpita proprio nei suoi punti di forza.

Si analizzeranno ora, separatamente e nel dettaglio, le caratteristiche delle tre tipologie di scuola secondaria, ognuna regolata da una terna di documenti dipendenti tra loro: un Decreto del Presidente della Repubblica recante un *Regolamento* che ne stabilisce finalità generali e ordinamenti amministrativi; al *Regolamento* sono allegati un *Profilo dello studente*, che stabilisce le competenze in uscita, e delle *Indicazioni nazionali* (per i licei) o *Linee-Guida* (per tecnici e professionali)⁶ che non solo elencano i risultati d'apprendimento attesi, ma che forniscono anche una serie di informazioni generali, normative, organizzative e didattiche su ciascuna tipologia di scuola; ci si soffermerà in particolare, come finora si è fatto, sulle indicazioni relative all'insegnamento dell'italiano e specialmente a quelle relative alla lettura.

14.a. I nuovi Licei

Come si è detto, il nuovo assetto dei licei è regolato dal D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, a cui sono allegati il *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente e le *Indicazioni nazionali*, chiaramente presentate come il punto di partenza di un *work in progress*, poiché potranno essere aggiornate periodicamente «in relazione agli sviluppi culturali emergenti

1 Il liceo artistico è articolato negli indirizzi Arti figurative, Architettura e ambiente, Design, Audiovisivo e multimediale, Grafica, Scenografia; il liceo scientifico prevede l'opzione di Scienze applicate, il liceo delle scienze umane l'opzione Giuridico-economica.

2 Istruzione tecnica: Settore economico (indirizzi: Amministrazione, finanza e marketing; Turismo) e Settore Tecnologico (indirizzi: Meccanica, Meccatronica ed Energia; Trasporti e Logistica; Elettronica ed Elettrotecnica; Informatica e Telecomunicazioni; Grafica e Comunicazione; Chimica, Materiali e Biotecnologie; Sistema Moda; Agraria, Agroalimentare e Agroindustria; Costruzioni, Ambiente e Territorio). Istruzione professionale: Settore dei servizi (indirizzi: Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale; Servizi socio-sanitari; Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera; Servizi commerciali) e Settore industria e artigianato (indirizzi: Produzioni artigianali e industriali; Manutenzione e assistenza tecnica).

3 Alcuni indirizzi sperimentali di tecnici e professionali arrivavano a 36 ore di lezione settimanali.

4 Ferratini 2009, p. 730.

5 Per un confronto numerico relativo ad alcune materie professionalizzanti, Intravaia, 2012, p. 197.

6 Non è chiaro il motivo della diversa denominazione di documenti che rispondono alle medesime finalità e che sono organizzati internamente in modo molto simile. Pare che, ancora una volta, si voglia rimarcare la differenza, quasi ontologica tra i licei e le altre scuole secondarie di II grado.

nonché alle esigenze espresse dalle università, dalle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e dal mondo del lavoro e delle professioni». Secondo il D.P.R., i licei

forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi, ed acquisisca conoscenze, abilità e competenze coerenti con le capacità e le scelte personali e adeguate al proseguimento degli studi di ordine superiore, all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro.¹

Essi sono finalizzati al conseguimento di un diploma d'istruzione secondaria superiore e devono fornire, soprattutto nel corso dell'ultimo anno, «anche d'intesa rispettivamente con le università, con le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica e con quelle ove si realizzano i percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore ed i percorsi degli istituti tecnici superiori», occasioni di approfondimento di conoscenze, competenze e abilità necessarie per l'accesso ai corsi di studio successivi o per l'ingresso nel mondo del lavoro. Come si evince, dunque, i risultati di apprendimento, pur differenziandosi relativamente alle finalità di ciascun indirizzo,² «sono declinati in conoscenze, abilità e competenze» in ossequio alla normativa europea. A ciascun istituto è concessa, in nome dell'autonomia, la possibilità di stabilire autonomamente una quota, variabile dal 20 al 30 per cento, dei piani di studio, così come di dotarsi di dipartimenti disciplinari, comitati tecnico-scientifici e di attivare insegnamenti facoltativi, ma «senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica».³

Al termine del percorso liceale è previsto un Esame di Stato, a seguito del quale viene rilasciato un diploma, «integrato dalla certificazione delle competenze acquisite dallo studente»; tutto il percorso, e soprattutto «il raggiungimento, da parte degli studenti, degli obiettivi specifici di apprendimento previsti dalle indicazioni nazionali», è oggetto di monitoraggio e valutazione periodica da parte dell'INVALSI.

Il *Profilo culturale, educativo e professionale dei Licei*⁴ richiama innanzitutto la necessità di valorizzare tutti gli aspetti del lavoro scolastico, tra cui è inserito «l'esercizio di lettura, analisi, traduzione di testi letterari, filosofici, storici, scientifici, saggistici», necessari per raggiungere i risultati di apprendimento previsti e comuni a tutti i percorsi liceali. Essi vengono suddivisi in

1 D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, da cui sono tratte le citazioni che seguono, ove non diversamente indicato.

2 Alla declinazione delle finalità di ciascun indirizzo liceale sono dedicati, uno per ciascun indirizzo, gli articoli da 4 a 9 del citato D.P.R., nei quali sono indicati anche eventuali sottoarticolazioni e l'orario annuale di attività e insegnamenti obbligatori.

3 Precisazione, questa, che di fatto neutralizza *le magnifiche sorti e progressive* appena enunciate.

4 Allegate al D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, da cui sono tratte le citazioni che seguono, ove non diversamente indicato.

più aree: area metodologica (che riguarda l'acquisizione di un metodo di studio efficace e flessibile); area logico-argomentativa (sia attiva che passiva); area linguistica e comunicativa, relativa alla padronanza della lingua italiana e delle lingue straniere¹ (e che include il «saper leggere e comprendere testi complessi di diversa natura, cogliendo le implicazioni e le sfumature di significato proprie di ciascuno di essi, in rapporto con la tipologia e il relativo contesto storico e culturale»); area storico-umanistica; area scientifica, matematica e tecnologica. Seguono poi le indicazioni dei risultati di apprendimento specifiche per ciascun liceo, aggiuntive rispetto a quelle comuni e riguardanti in modo più specifico le discipline e le attività di indirizzo.

Secondo la *Nota introduttiva*, le *Indicazioni Nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento* «rappresentano la declinazione disciplinare del *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente*», in cui «in cui sono recepite pienamente le Raccomandazioni di Lisbona per l'apprendimento permanente e il *Regolamento* sull'obbligo di istruzione»: entrambi questi documenti rappresentano dunque l'intelaiatura su cui ogni scuola dovrà costruire il Piano dell'offerta formativa. Sempre secondo la *Nota*, le *Indicazioni* sono state stese² facendo attenzione ad evitare inutili tecnicismi, procedendo per linee generali di competenze e di obiettivi specifici di apprendimento «articolati per nuclei disciplinari relativi a ciascun biennio e al quinto anno», in continuità con le *Indicazioni per il curriculum* del primo ciclo³ che, essendo organizzate per assi culturali, «rappresentano un opportuno tentativo di verticalizzazione del *curriculum* di studi». «Alcune discipline cardine (la lingua e letteratura italiana, la lingua e cultura straniera, la matematica, la storia, le scienze)» rappresentano il punto di contatto, in special modo nel primo biennio, tra istruzione liceale ed istruzione tecnica e professionale, consentendo di compiere, secondo il legislatore,

un decisivo passo verso il superamento della tradizionale configurazione “a canne d’organo” del secondo ciclo dell’istruzione [...] al fine di garantire il raggiungimento di alcune conoscenze e competenze comuni [...] e di favorire l’eventuale riorientamento e passaggio da un percorso all’altro ai fini della lotta alla dispersione scolastica e del successo formativo.

Le *Indicazioni* sono articolate «per materie di studio», e non per «astratte competenze trasversali» (il cui raggiungimento costituisce «un esito indiretto» del processo di

1 Si richiede il raggiungimento minimo del livello B2 del QCER in almeno una lingua straniera moderna.

2 La *Nota* riporta anche il percorso redazionale delle *Indicazioni*, elencando i membri del gruppo di lavoro tecnico e della Commissione ministeriale che, sulla scorta di una consultazione sia cartacea che telematica hanno provveduta ad una prima bozza e poi alla stesura definitiva del documento.

3 Ovviamente, risalendo le *Indicazioni* per i licei al 2010, il riferimento è quello delle *Indicazioni* per il primo ciclo del 2007, le quali, si dice, andranno però aggiornate al termine della revisione degli ordinamenti scolastici.

apprendimento), così da salvaguardare «gli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari» e «i contenuti»; per ogni disciplina sono indicate le *Linee generali e competenze* attese alla fine del percorso e gli *Obiettivi specifici in itinere*. Si chiarisce così, secondo gli estensori del documento, «la relazione che deve correre tra contenuti e competenze disciplinari»; particolare attenzione dovrà essere dedicata, da tutte le discipline, all'acquisizione di competenze digitali e di quelle relative a Cittadinanza e Costituzione, le quali dipendono non solo da insegnamenti specifici (Storia e Filosofia, Economia e Diritto), ma anche dalle modalità della vita associata all'interno della scuola.

La *Nota* si conclude con l'elenco dei criteri costitutivi che, pur in assenza di un modello didattico-pedagogico prescrittivo (che inficerebbe autonomia scolastica e libertà di insegnamento),¹ le hanno informate; essi sono:

1. «L'esplicitazione dei nuclei fondanti e dei contenuti imprescindibili» che rappresentano il patrimonio culturale condiviso che è compito della scuola trasmettere;
2. «La rivendicazione di una unitarietà della conoscenza» che non separi la nozione dall'abilità;
3. «Il dialogo tra le diverse discipline»;
4. La trasversalità della competenza linguistica dell'italiano che deve essere «responsabilità condivisa e obiettivo [...] comune a tutte le discipline»;
5. «La possibilità di essere periodicamente riviste e adattate» a seguito di processi di monitoraggio e valutazione.

Come detto sopra, l'Italiano è materia comune, dunque le *Indicazioni* relative sono riportate in modo identico per tutti gli indirizzi: esse sono scandite in due paragrafi, *Linee generali e competenze* e *Obiettivi specifici di apprendimento*, entrambi sottoarticolati nei due ambiti di *Lingua e Letteratura*; manca però una parte introduttiva che esponga le finalità generali della disciplina nell'istruzione liceale, che richiami all'unitarietà della stessa e alla correlazione organica tra l'ambito linguistico e quello letterario, che non vengono quasi mai messi in relazione tra loro.

La parte relativa alle *Linee generali e Competenze* è unica, senza che le prime siano differenziate dalle seconde: queste ultime, per la prima volta da quasi vent'anni (da quando, cioè, i “*Programmi Brocca*” cominciarono ad usare timidamente tale dicitura), non sono

1 «Emerge intanto un diffuso pragmatismo, insofferente di troppe disquisizioni teoriche ma appunto per questo privo di un modello di riferimento ben chiaro. E – gli epistemologi lo sanno – non c'è nulla di peggio di una teoria non esplicitata, dato per scontato in fatto che una teoria è sempre alle spalle delle nostre costruzioni apparentemente “pratiche” e puramente “tecniche”», Sichera 2014, p. 12.

raggruppate in un elenco e non sono identificate, come ormai consuetudine, da verbi all'infinito indicanti l'azione relativa alla competenza (saper...; comprendere...; leggere...); addirittura, più volte è utilizzato il verbo al passato prossimo (lo studente ha letto...; ha individuato).

All'interno delle *Linee generali e Competenze*, il gusto per la lettura viene ritenuto «un obiettivo primario dell'intero percorso di istruzione», da non mortificare con «una indebita e astratta insistenza sulle griglie interpretative e sugli aspetti metodologici», che devono essere acquisiti progressivamente attraverso il contatto diretto con i testi stessi; oltre a quelli indicati successivamente nei *Contenuti*, potranno essere proposti testi «scelti in autonomia dal docente, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali». Al termine del percorso, lo studente ha compreso il valore della lettura «come risposta a un autonomo interesse e come fonte di paragone con altro da sé e di ampliamento dell'esperienza del mondo» e acquisito familiarità con la letteratura, impadronendosi «degli strumenti indispensabili per l'interpretazione dei testi: l'analisi linguistica, stilistica, retorica; l'intertestualità e la relazione fra temi e generi letterari; l'incidenza della stratificazione di letture diverse nel tempo»; grazie a ciò, è in grado di «interpretare e commentare testi in prosa e in versi, di porre loro domande personali e paragonare esperienze distanti con esperienze presenti nell'oggi», sa mettere in relazione la letteratura italiana con le altre «espressioni culturali» coeve e con le letterature straniere. Lo studente ha anche una «chiara cognizione» del percorso storico della nostra letteratura e del suo contesto; ha compiuto letture dirette dei testi («opere intere o porzioni significative di esse, in edizioni filologicamente corrette»), in particolare della *Divina Commedia*, e ha individuato «i movimenti culturali, gli autori di maggiore importanza e le opere di cui si è avvertita una ricorrente presenza nel tempo, e ha colto altresì la coesistenza, accanto alla produzione in italiano, della produzione in dialetto». La lettura dei testi letterari gli ha consentito anche di ampliare le proprie competenze linguistiche, soprattutto quelle implicate nella produzione scritta (padronanza di lessico, sintassi, registri linguistici, soluzioni stilistiche).

Gli *Obiettivi di apprendimento* sono declinati secondo la nuova scansione del quinquennio e prevedono, per il primo biennio, la lettura di «opere e autori significativi della classicità» («i poemi omerici, la tragedia attica del V secolo, l'*Eneide*, qualche altro testo di primari autori greci e latini»), dei *Promessi Sposi* e di altri «autori di epoca moderna anche stranieri»; dovrà inoltre cominciare (alla fine del secondo anno) lo studio storico delle «prime espressioni della

letteratura italiana» (fino allo Stilnovo) ed acquisire gradualmente «le principali tecniche di analisi (generi letterari, metrica, retorica, ecc.)».

Per il secondo biennio dovranno essere selezionati, dallo Stilnovo al Romanticismo, «i momenti più rilevanti della civiltà letteraria, gli scrittori e le opere» che hanno contribuito ad innovare la «rappresentazione simbolica della realtà» e le forme e i generi tradizionali: vengono comunque elencati i nomi tradizionali del canone italiano, seppure in un blando tentativo di costruzione di percorsi diacronici di genere:

la vicenda plurisecolare della lirica (da Petrarca a Foscolo), la grande stagione della poesia narrativa cavalleresca (Ariosto, Tasso), le varie manifestazioni della prosa, dalla novella al romanzo (da Boccaccio a Manzoni), dal trattato politico a quello scientifico (Machiavelli, Galileo), l'affermarsi della tradizione teatrale (Goldoni, Alfieri).

Irrinunciabile Dante, della cui *Commedia* dovranno essere letti almeno 25 canti nel corso dell'ultimo triennio. Lo studio della storia letteraria però dovrà saper rendere conto, anche grazie all'apporto di altre discipline quali la storia, la filosofia, la storia dell'arte e le discipline scientifiche, dell'intero panorama culturale delle diverse epoche, dalle strutture sociali e gruppi intellettuali alle visioni del mondo («l'umanesimo, il rinascimento, il barocco, l'Illuminismo»), fino alla nascita di «nuovi paradigmi etici e conoscitivi».

Anche durante il quinto anno si dovrà fare ricorso ad «una reale programmazione multidisciplinare» che permetta di comprendere le relazioni tra il sistema letterario e i fenomeni della modernità e postmodernità. «Al centro del percorso saranno gli autori e i testi che più hanno marcato l'innovazione profonda delle forme e dei generi»: si posticiperà dunque lo studio di Leopardi all'inizio di questo anno, «in ragione delle risonanze novecentesche della sua opera», e si muoverà poi da Baudelaire per arrivare a Pascoli e D'Annunzio, e poi a Ungaretti, Saba e Montale; sul versante del romanzo, si affronterà il costituirsi della «tradizione del Novecento» attraverso le opere di Verga, Pirandello e Svevo. Per la seconda metà del XX secolo vengono forniti alcuni nomi principali (Gadda, Fenoglio, Calvino, Primo Levi) ed altri esemplificativi di esperienze diverse (Rebora, Campana, Luzi, Sereni, Caproni, Zanzotto per la poesia; Pavese, Pasolini, Morante, Meneghello per la narrativa); infine, si raccomanda «la lettura di pagine della migliore prosa saggistica, giornalistica e memorialistica».

Oltre al lavoro più propriamente letterario, nel primo biennio dovranno essere affinate le capacità di riflessione linguistica, rivolgendo grande attenzione ai «dinamismi di coesione morfosintattica e coerenza logico-argomentativa del discorso», e sviluppando così una competenza testuale che consenta di «individuare dati e informazioni, fare inferenze,

comprendere le relazioni logiche interne». Nel secondo biennio e nel quinto anno le competenze di comprensione dovranno essere affinate «in collaborazione con le altre discipline che utilizzano testi»; particolare attenzione sarà dedicata all'analisi linguistica dei testi letterari, che ne metterà in evidenza «le peculiarità del lessico, della semantica e della sintassi e, nei testi poetici, l'incidenza del linguaggio figurato e della metrica»; ai testi letterari se ne affiancheranno altri di diverso tipo «evidenziandone volta a volta i tratti peculiari; nella prosa saggistica, ad esempio, si metteranno in evidenza le tecniche dell'argomentazione».

14.b. I nuovi Istituti tecnici

Il D.P.R. 15 marzo 2010, n.88¹ «riorganizz[a] e potenzi[a]» gli Istituti tecnici, che hanno l'obiettivo «di far acquisire agli studenti, in relazione all'esercizio di professioni tecniche, saperi e competenze necessari per un rapido inserimento nel mondo del lavoro e per l'accesso all'università e all'istruzione e formazione tecnica superiore». Essi, di durata quinquennale, e articolati in settori ed indirizzi «correlati a settori fondamentali per lo sviluppo economico e produttivo del Paese», consentono una formazione imperniata su di «una solida base culturale di carattere scientifico e tecnologico in linea con le indicazioni dell'Unione europea, costruita attraverso lo studio, l'approfondimento e l'applicazione di linguaggi e metodologie di carattere generale e specifico».

Come già per il licei, il documento elenca le caratteristiche di questi istituti e dei diversi percorsi formativi (settori, indirizzi, quadro orario, articolazione del quinquennio secondo la scansione 2+2+1, autonomia didattica e flessibilità organizzativa, ecc...) inquadrandone i risultati di apprendimento in termini di competenze, abilità e conoscenze, come stabilito dalla normativa europea; particolare attenzione è dedicata alle «competenze basate sulla didattica di laboratorio, l'analisi e la soluzione dei problemi, il lavoro per progetti», che favoriscono il collegamento col mondo del lavoro anche grazie a «stage, tirocini e alternanza scuola lavoro».

Anche i percorsi degli istituti tecnici sono sottoposti a monitoraggio e valutazione, e sono passibili di modifiche con riferimento «agli sviluppi della ricerca scientifica e alle innovazioni tecnologiche nonché alle esigenze espresse dal mondo economico e produttivo». Essi sono articolati in un'«area di istruzione generale comune» (comprendente le discipline "culturali" come Italiano, Inglese, Storia, Matematica, Diritto ed economia, Scienze, che hanno un maggior peso nel primo biennio) e in aree di indirizzo; il *Profilo culturale, educativo e professionale*² dello studente prevede dunque due distinte sezioni, una dedicata in modo specifico ai risultati di apprendimento previsti per i due diversi settori (economico e

1 Da cui sono tratte le citazioni che seguono, ove non diversamente indicato.

2 Allegato al D.P.R., da cui sono tratte le citazioni che seguono, ove non diversamente indicato.

tecnologico) e una indicante i risultati di apprendimento comune a tutti i percorsi. In questa seconda sezione sono elencate, senza un preciso ordine logico o tipologico, le abilità più svariate, da quelle più propriamente disciplinari («riconoscere le linee essenziali della storia delle idee, della cultura, della letteratura, delle arti»; «padroneggiare il linguaggio formale e i procedimenti dimostrativi della matematica»), a quelle sociali, civiche e relazionali («saper interpretare il proprio autonomo ruolo nel lavoro di gruppo»; «essere consapevole del valore sociale della propria attività»; «agire in base ad un sistema di valori coerenti con i principi della Costituzione»), tecniche («utilizzare le reti e gli strumenti informatici»; «padroneggiare l'uso di strumenti tecnologici»), metacognitive e critiche («utilizzare gli strumenti culturali e metodologici acquisiti per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni e ai suoi problemi, anche ai fini dell'apprendimento permanente»). La lettura (così come la scrittura) non è mai menzionata esplicitamente, se si eccettua un vago riferimento alla capacità di «orientarsi agevolmente fra testi e autori fondamentali, con riferimento soprattutto a tematiche di tipo scientifico, tecnologico ed economico»; essa non compare neppure all'interno delle abilità linguistiche, limitate al «padroneggiare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti».

Le *Linee Guida* per il passaggio al nuovo ordinamento¹ richiamano innanzitutto il quadro di riferimento europeo per l'apprendimento permanente (EQF) e i documenti relativi; definiscono i nuovi istituti tecnici «scuole dell'innovazione», in cui si devono adottare metodi partecipativi ed induttivi, che stimolino curiosità, immaginazione e gusto per la ricerca, qualità fondamentali per la formazione di «"menti d'opera"» in grado di comprendere ed applicare innovazioni scientifiche e tecnologiche per inserirsi nel tessuto produttivo del paese. È richiamato poi il *Profilo* dello studente e sono chiarite (posti sempre i vincoli di risparmio economico) le possibilità di gestione autonoma e flessibile dei *curricula* e dei Piani dell'Offerta Formativa, così come le funzioni di Dipartimenti, Comitato tecnico scientifico e Ufficio tecnico.² Grande importanza è attribuita alla gradualità e continuità del progetto formativo: il passaggio da un ciclo all'altro dovrebbe essere «accompagnato da specifiche azioni di orientamento informativo e formativo ispirate ai principi della continuità verticale e dell'integrazione tra i sistemi» anche grazie alle reti di scuole e alla collaborazione coi soggetti del territorio, particolarmente importanti per questa tipologia di scuola perché consentono

1 Allegate al D.P.R., da cui sono tratte le citazioni che seguono, ove non diversamente indicato.

2 È, quest'ultimo, un organo con specifici compiti di manutenzione e aggiornamento dei laboratori «in relazione alle esigenze poste dall'innovazione tecnologica, nonché per la sicurezza delle persone e dell'ambiente».

«uno scambio di informazioni continuamente aggiornato sui fabbisogni professionali e formativi delle imprese, sulla reale "spendibilità" dei titoli di studio nel mercato del lavoro, sulle prospettive di sviluppo delle professioni, sulle competenze specifiche richieste dal sistema produttivo».

Sul piano più strettamente didattico, viene ribadita l'importanza del progettare, insegnare e valutare per competenze, presentando alcune considerazioni generali che possono «orientare i docenti» in un segmento scolastico in cui tale forma di insegnamento è del tutto nuova: si consiglia, in particolare, di «lavorare per progetti», metodologia che consente di motivare gli studenti, consentendoli l'acquisizione di competenze relazionali e gestionali complesse. È poi sottolineato il raccordo tra area di istruzione generale e area di indirizzo, che «richiede la progettazione di percorsi congiunti in cui si integrano conoscenze e competenze diverse, metodologie didattiche innovative, idonei strumenti e strategie anche ai fini dell'orientamento»; importanti sono le attività laboratoriali (vera e propria metodologia di apprendimento), di ricerca e di *problem-solving*, così come l'interazione tra conoscenze scientifiche e tecnologiche,¹ la formazione per la sicurezza, la conoscenza dell'ambiente e del territorio e all'educazione alla legalità attraverso l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione.²

Vengono infine presentati i due settori dell'istruzione tecnica e i relativi indirizzi, per poi passare alla *Declinazione dei risultati di apprendimento in conoscenze e abilità* per ciascuna disciplina, iniziando da quelle dell'area comune, in cui è inserito l'insegnamento di *Lingua e letteratura italiana*.

Innanzitutto, senza che siano state preventivamente esplicitate le finalità generali della disciplina all'interno degli istituti tecnici, vengono delineate le competenze in uscita alla fine del quinquennio, che riprendono esattamente quelle elencate nel *Profilo*: oltre alla padronanza linguistica e alla conoscenza dei lineamenti di storia letteraria e culturale, sono indicate la capacità di «stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali», di riconoscere e saper fruire correttamente dei «beni artistici e ambientali», di «usare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale»; come già nel *Profilo*, non vengono menzionate abilità terminali di lettura o scrittura.

Al termine del primo biennio, anche ai fini della *Certificazione delle competenze*, lo

1 Un paragrafo è dedicato alle nuove discipline Scienze integrate (nata dalla fusione di scienza della terra e biologia, chimica, fisica) e Scienze e tecnologie applicate (tecnologie informatiche, tecnologie e tecniche di rappresentazione grafica), che «richiedono espressamente un cambiamento del metodo di approccio nella progettazione e programmazione didattica e curriculare».

2 A tutti questi ambiti, il documento ministeriale riserva un paragrafo specifico.

studente dovrà essere in grado di esprimersi e argomentare in vari contesti comunicativi, di produrre testi di vario tipo in relazione a diversi scopi, di fruire consapevolmente del patrimonio artistico e letterario e di «leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo»; quest'ultima competenza è declinata in *Conoscenze* e *Abilità* nel sottoambito di *Letteratura*: essa va esercitata su «opere e autori significativi della tradizione letteraria e culturale italiana, europea e di altri paesi, inclusa quella scientifica e tecnica», da «leggere e commentare» riconoscendone la specificità letteraria anche grazie all'uso di «metodologie essenziali di analisi del testo letterario (generi letterari, metrica, figure retoriche, ecc.)». All'interno dell'ambito linguistico rientra invece l'abilità di «applicare tecniche, strategie e modi di lettura a scopi e in contesti diversi»

La progettazione e programmazione degli itinerari didattici dovrà tenere conto dell'apporto di altre discipline e valorizzare «la dimensione cognitiva degli strumenti della comunicazione multimediale», permettendo allo studente di orientarsi gradualmente nel «patrimonio artistico e letterario della cultura italiana, con riferimenti essenziali alle principali letterature di altri paesi, anche in una prospettiva interculturale»; il docente deve favorire la lettura «come espressione di autonoma curiosità intellettuale anche attraverso la proposta di testi significativi selezionati in base agli interessi manifestati dagli studenti».

Il documento relativo al triennio, o meglio al secondo biennio e al quinto anno, riprende una lunga parte introduttiva già presente nelle *Linee Guida* per il primo biennio,¹ ampliando però la riflessione sugli ambiti specifici di questa seconda *tranche* del percorso d'istruzione: la motivazione dell'articolazione in secondo biennio e quinto anno;² l'orientamento alla scelta post-secondaria, che richiede specifiche attività di orientamento; la gestione dell'alternanza scuola-lavoro, dei tirocini formativi e dei periodi di stage aziendale; il CLIL, ovvero

1 Ad esempio, sull'integrazione tra cultura umanistica, scientifica e tecnologica, sulle nuove competenze richieste dalle professioni tecniche e la qualità dell'istruzione tecnica nel quadro della normativa europea, sul rapporto tra area generale e area di indirizzo, su autonomia, flessibilità e formazione alla sicurezza.

2 «Nel secondo biennio, gli aspetti scientifici, economico-giuridici, tecnologici e tecnici sviluppati dalle discipline d'indirizzo assumono le connotazioni specifiche relative al settore di riferimento in una "dimensione politecnica". Le discipline, nell'interazione tra le loro peculiarità, promuovono l'acquisizione progressiva delle abilità e competenze professionali. L'adozione di metodologie condivise, l'evidenziazione del comune metodo scientifico di riferimento, l'attenzione ai modelli e ai linguaggi specifici, il ricorso al 'laboratorio' come spazio elettivo per condurre esperienze di individuazione e risoluzione di problemi, contribuiscono a far cogliere la concreta interdipendenza tra scienza, tecnologia e tecniche operative in un quadro unitario della conoscenza. (Cfr. Regolamento art. 5, comma 2, lettera e). Il quinto anno si caratterizza per essere il segmento del percorso formativo in cui si compie l'affinamento della preparazione culturale, tecnica e professionale che fornisce allo studente gli strumenti idonei ad affrontare le scelte per il proprio futuro di lavoro o di studio. In questo senso, lo sviluppo delle competenze si realizza attraverso un collegamento forte con la realtà produttiva del territorio, locale, nazionale o internazionale».

l'insegnamento in inglese di una disciplina non linguistica.¹

La *Declinazione dei risultati di apprendimento* dell'insegnamento di *Lingua e letteratura italiana* riporta nuovamente le competenze in uscita, a cui aggiunge le competenze specifiche relative al triennio, vale a dire il saper «individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di *team working* più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento», il saper «redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali» e il sapersi porre «con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni, ai suoi problemi» grazie agli strumenti culturali e metodologici acquisiti. Inoltre la disciplina è articolata nei sottoambiti di *Lingua, Letteratura e Altre espressioni artistiche*,² per i quali vengono elencate le necessarie *Conoscenze e Abilità*.

La programmazione didattica relativa all'ambito della *Letteratura* dovrà condurre lo studente ad acquisire «le linee di sviluppo del patrimonio artistico-letterario italiano e straniero», a «comprendere e contestualizzare, attraverso la lettura e l'interpretazione dei testi, le opere più significative della tradizione culturale del nostro Paese e di altri popoli», coniugando i saperi umanistici, scientifici, tecnici e tecnologici ma con «una più puntuale attenzione ai linguaggi della scienza e della tecnologia» e utilizzando «una pluralità di stili comunicativi più complessi»; durante il quinto anno vengono approfondite, in particolare, «le competenze comunicative in situazioni professionali relative ai settori e agli indirizzi» ed integrati «i vari linguaggi e contesti culturali di riferimento».

Nel secondo biennio saranno oggetto di trattazione le «linee di evoluzione della cultura e del sistema letterario italiano dalle origini all'Unità nazionale» attraverso «testi ad autori fondamentali» dell'identità nazionale, ma ampliando la prospettiva anche ad altri paesi; si utilizzeranno «fonti di documentazione letteraria», tra cui «siti web dedicati alla letteratura» e si acquisiranno le «tecniche di ricerca, catalogazione e produzione multimediale di testi e documenti letterari». Gli studenti dovranno essere in grado di «riconoscere ed identificare» periodi, autori ed opere, contestualizzandoli e riconoscendo i «tratti peculiari o comuni alle diverse culture dei popoli europei nella produzione letteraria, artistica, scientifica e tecnologica contemporanea», «caratteri specifici di un testo letterario, scientifico, tecnico, storico, critico ed

1 Acronimo di *Content and Language Integrated Learning* (insegnamento integrato di lingua e contenuto disciplinare), previsto dall'art. 8, c. 2 lett. b) del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88.

2 Per la prima volta l'ambito artistico entra a pieno diritto nel *curriculum* di tutti gli indirizzi dell'istruzione tecnica: esso però non costituisce una disciplina a sé stante, ma viene affidata al docente di italiano, che potrebbe non avere le competenze necessarie al suo insegnamento.

artistico»; dovranno essere in grado di «formulare un motivato giudizio critico su un testo letterario anche mettendolo in relazione alle esperienze personali» e di utilizzare le tecnologie digitali per presentare progetti e prodotti.

Il quinto anno sarà dedicato ad autori, testi e movimenti culturali «della tradizione letteraria dall'Unità d'Italia ad oggi con riferimenti alle letterature di altri paesi»: essi dovranno essere contestualizzati «in rapporto ai principali processi sociali, culturali, politici e scientifici di riferimento», collegati ad altre forme di espressione artistica e ne dovranno essere identificati ed analizzati «temi, argomenti e idee» al fine di interpretare i testi letterari fornendone «un motivato giudizio critico» dovranno essere utilizzati «opportuni metodi e strumenti d'analisi».

All'ambito linguistico spetta invece l'analisi dei «caratteri stilistici e strutturali di testi letterari, artistici, scientifici e tecnologici», per la quale è necessario conoscere il «rapporto tra lingua e letteratura» e le caratteristiche di «lingua letteraria e linguaggi della scienza e della tecnologia» nonché le «caratteristiche e struttura di testi scritti e repertori di testi specialistici»; a tal fine potranno essere consultati «dizionari e altre fonti informative» «utili all'attività di ricerca di testi letterari, artistici, scientifici e tecnologici». Tali abilità saranno consolidate e affinate nell'ultimo anno, «con particolare riferimento al Novecento», alle «tendenze evolutive della lingua italiana dall'Unità nazionale ad oggi»¹ e all'individuazione degli «aspetti linguistici, stilistici e culturali dei/nei testi letterari più rappresentativi».

14.c. I nuovi Istituti professionali

Il nuovo assetto degli Istituti professionali è stabilito dal D.P.R. 15 marzo 2010, n.87:² essi perdono l'articolazione in un primo triennio, al termine del quale si conseguiva una Qualifica professionale, e in un secondo biennio, per diventare istituti superiori a ciclo unico quinquennale, salva la possibilità di continuare a svolgere, «in regime di sussidiarietà e nel rispetto delle competenze esclusive delle Regioni in materia, un ruolo integrativo e complementare rispetto al sistema di istruzione e formazione professionale», continuando dunque ad organizzare corsi triennali di formazione professionale. Il nuovo percorso quinquennale ha lo scopo di fornire allo studente le competenze operative necessarie per «rispondere alle esigenze formative del settore produttivo di riferimento, considerato nella sua dimensione sistemica per un rapido inserimento nel mondo del lavoro e per l'accesso all'università e all'istruzione e formazione tecnica superiore».

1 Non è chiarissimo se tali indicazioni si riferiscano solo all'analisi dei testi letterari o se possono aprire la strada ad un'infarinatura di sociolinguistica dell'italiano contemporaneo.

2 Da cui sono tratte le citazioni che seguono, ove non diversamente indicato.

Essi sono organizzati in due macrosettori, per i servizi e per l'industria e l'artigianato, articolati a loro volta in indirizzi; come già per gli istituti tecnici, il *Regolamento* indica poi i quadri orari, l'articolazione del quinquennio secondo la scansione 2+2+1, la distinzione delle discipline tra area generale comune e area d'indirizzo, le norme relative all'autonomia didattica e alla flessibilità organizzativa, l'inquadramento dei risultati di apprendimento all'interno della normativa europea. Particolare enfasi è posta sulla didattica laboratoriale ed induttiva, «l'orientamento progressivo, l'analisi e la soluzione dei problemi relativi al settore produttivo di riferimento; il lavoro cooperativo per progetti; la personalizzazione dei prodotti e dei servizi attraverso l'uso delle tecnologie e del pensiero creativo; la gestione di processi in contesti organizzati e l'alternanza scuola lavoro»; propria degli istituti professionali è la possibilità «di stipulare contratti d'opera con esperti del mondo del lavoro e delle professioni con una specifica e documentata esperienza professionale maturata nel settore di riferimento, ai fini dell'arricchimento dell'offerta formativa», il tutto, sempre, senza oneri aggiuntivi per le finanze dello Stato.

Anche in questo caso, il *Profilo* e la declinazione dei risultati di apprendimento sono considerati strumenti flessibili, passibili di modifiche e integrazioni a seguito delle azioni di monitoraggio, delle esigenze del mondo produttivo e delle innovazioni scientifiche e tecnologiche.

Il *Profilo* dello studente,¹ con modifiche minime, ricalca all'ottanta per cento (quattordici competenze su diciotto elencate) quello degli istituti tecnici: si aggiungono alcune competenze specifiche relativa all'organizzazione e alla gestione di processi produttivi e servizi, ma mancano tutte quelle relative alla consapevolezza dei processi scientifico-tecnologici. Anche in questo caso, i riferimenti alle competenze linguistiche sono davvero essenziali (completamente assente è la scrittura) e quelli assimilabili alla lettura si limitano ad un vago riconoscimento dei lineamenti storici essenziali e alla capacità di «orientarsi agevolmente fra testi e autori fondamentali, a partire dalle componenti di natura tecnico-professionale correlate ai settori di riferimento».

Come già il *Profilo*, anche le *Linee-Guida*² per il primo biennio e per il secondo triennio sono in gran parte sovrapponibili a quelle degli istituti tecnici, e ne ripetono anche la parafrasi e la titolazione relativa a identità degli istituti, organizzazione scolastica, organizzazione del curriculum negli aspetti generali e specifici. La parte introduttiva si sofferma

1 Da cui sono tratte le citazioni che seguono, ove non diversamente indicato.

2 Da cui sono tratte le citazioni che seguono, ove non diversamente indicato.

però maggiormente sulle «parole chiave» che dovrebbero sintetizzare il nuovo assetto e l'impostazione metodologica degli istituti professionali, ovvero *menti d'opera*,³ *professionalità* e *laboratorialità*, e che dovrebbero consentire loro di «diventare vere “scuole dell'innovazione territoriale”»; il rapporto con il territorio è uno degli elementi qualificanti del percorso degli istituti professionali, che sono coinvolti in una proficua alleanza formativa con il mondo del lavoro, delle professioni e della ricerca:

Questa collaborazione facilita inoltre uno scambio di informazioni continuamente aggiornato sui fabbisogni professionali e formativi delle imprese, sulle competenze specifiche richieste e sulle concrete possibilità di inserimento nel mercato del lavoro, sulle prospettive di sviluppo delle professioni. In tal senso essa può aiutare a definire anche le condizioni migliori per organizzare efficacemente gli spazi di autonomia e di flessibilità che tali scuole hanno a disposizione. Una comunicazione organica tra gli istituti professionali e il mondo del lavoro e delle professioni, inoltre, contribuisce concretamente alla costruzione dell'offerta formativa perché favorisce la partecipazione attiva delle imprese alla realizzazione di esperienze formative personalizzate attraverso visite aziendali, stage, tirocini formativi, alternanza scuola lavoro.

Propria dell'istituto professionale è anche la realizzazione di una didattica ambientata nelle filiere produttive, che richiede un'organizzazione e una progettazione curricolare specifiche, e come negli istituti tecnici, l'attivazione di una disciplina CLIL nel corso dell'ultimo anno.

Anche in questo caso, l'insegnamento di Lingua e letteratura italiana è comune a tutti i settori e gli indirizzi, poiché fa parte delle discipline dell'area generale comune, e le sue *Declinazioni degli apprendimenti* si discostano molto poco da quelle già analizzate per gli istituti tecnici (tanto che quelle del primo biennio sono esattamente identiche), sia nella sottoarticolazione negli ambiti *Lingua, Letteratura, Altre espressioni artistiche*, sia nella declinazione in *Conoscenze e Abilità*); vediamo dunque quali sono le principali differenze.

- Tra le competenze in uscita che l'insegnamento di Lingua e letteratura italiana concorre ad attivare sono inserite anche competenze di tipo critico e metacognitivo («utilizzare

3 Tale concetto, già presente nelle *Linee Guida* per gli istituti tecnici senza ulteriori chiarimenti, è così definito dal documento: «L'immagine delle *menti d'opera* richiama, da un lato, la straordinaria tradizione di iniziativa e intelligenza dell'“impresa molecolare” italiana, dall'altro il principio dell'equivalenza formativa di tutti i percorsi dei nuovi ordinamenti del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione. Essa si fonda su una concezione culturale che intende superare gli stereotipi di una interpretazione sequenziale del rapporto tra teoria e pratica e del primato dei saperi teorici, promuovendo una chiave di lettura che valorizza i diversi stili di apprendimento degli studenti e offre risposte articolate alle domande del mondo del lavoro e delle professioni. Nella progettazione dei percorsi, per esempio, tale approccio sollecita l'attenzione dei docenti a correlare la solida base di istruzione generale e tecnico-professionale con gli interessi e le motivazioni degli studenti, affinché i saperi appresi siano percepiti come utili, significativi e riscontrabili nel reale».

gli strumenti culturali e metodologici acquisiti per porsi con atteggiamento razionale, critico, creativo e responsabile nei confronti della realtà, dei suoi fenomeni e dei suoi problemi»; «comprendere le implicazioni etiche, sociali, scientifiche, produttive, economiche, ambientali dell'innovazione tecnologica e delle sue applicazioni industriali, artigianali e artistiche») e relazionali («sviluppare ed esprimere le proprie qualità di relazione, comunicazione, ascolto, cooperazione e senso di responsabilità nell'esercizio del proprio ruolo»).

- Particolare enfasi è posta sulle competenze di tipo comunicativo, da acquisire attraverso «approfondimenti tematici» in cui si sperimentino differenti strategie e modalità espressive a «seconda degli scopi della comunicazione, degli interlocutori, dei destinatari dei servizi e delle diverse situazioni»; tale competenza è potenziata anche dalle tecnologie digitali «quale supporto alla ricerca di informazioni e alla documentazione», tecnologie che consentono allo studente «di esprimere al meglio le sue qualità di relazione, comunicazione, cooperazione e senso di responsabilità».
- Le *Conoscenze e Abilità* relative all'ambito della Letteratura per il secondo biennio e il quinto anno risultano, rispetto alle omologhe per l'istituto tecnico, semplificate e alleggerite:¹ la prospettiva interculturale europea (tipica delle indicazioni per l'istituto tecnico), si restringe parzialmente, poiché l'orizzonte culturale in cui inserire i fenomeni letterari, artistici e culturali è quello territoriale, nazionale e locale («individuare immagini, persone, luoghi e istituzioni delle tradizioni culturali e letterarie del territorio»); è prevista la conoscenza, nel quinto anno, di «strumenti per l'analisi e l'interpretazione di testi letterari e per l'approfondimento di tematiche coerenti con l'indirizzo di studio» (inserite tra l'altro nell'ambito linguistico, ma non sono parimenti richieste le corrispondenti abilità di tipo critico ed interpretativo); vengono fatte slittare al quinto anno conoscenze e abilità presenti invece nel secondo biennio dei tecnici quali l'utilizzo delle tecnologie digitali o la conoscenza di «produzioni letterarie, artistiche e scientifiche» internazionali.

14.d. Osservazioni generali su Indicazioni nazionali e Linee-Guida

Quali osservazioni possono essere fatte, a questo punto, sulla nuova secondaria di secondo grado targata Gelmini, e in particolare, sullo statuto della lettura al loro interno?

Innanzitutto, non si può fare a meno di notare la mole di documenti normativi necessari a

¹ Resta invariata, ovviamente, la scansione cronologica relativa alla trattazione dei lineamenti di storia letteraria.

decretarne: quattro fra Decreti Legge e Leggi che stabiliscono la necessità di rinnovare il sistema dell'istruzione secondaria, snellendolo, riducendo le spese e riportandolo all'antico rigore pre-sessantottino; tre distinti *Regolamenti*, emanati tramite Decreto Presidenziale, in cui si elencano non solo le caratteristiche amministrative dei nuovi istituti, ma si danno indicazioni anche sulle modalità di valutazione e sulle strategie didattiche; a ciascun *Regolamento* sono poi allegati i rispettivi *Profili* in uscita e delle *Indicazioni Nazionali* o *Linee-Guida* che si occupano più propriamente di questioni didattiche. Tutti questi documenti si richiamano vicendevolmente, spesso in modo implicito e senza precisi e puntuali riferimenti, e senza che sia mai stato presentato un quadro generale complessivo che permetta di stabilire, in sintesi, finalità, tratti comuni e differenze tra le scuole. Questa ridondanza rende la lettura e la comprensione dei documenti non sempre facile, poiché alcune indicazioni si ripetono in luoghi diversi (ad esempio, quelle sulle metodologie didattiche, presenti nei *Regolamenti*, nelle parti generali di *Indicazioni* e *Linee Guida* e nella declinazione dei risultati di apprendimento delle singole discipline), non consentendo di assegnare un precisa gerarchia di prescrittività alle disposizioni ministeriali; dall'altro lato, si aprono vuoti macroscopici ed inspiegabili, e che finiscono per indebolire tutto l'impianto normativo, come l'assenza delle finalità disciplinari sia nelle *Indicazioni Nazionali* che nelle *Linee Guida*.

Inoltre, benché i documenti ministeriali inquadrino ripetutamente il nuovo sistema all'interno delle raccomandazioni europee, anche per quanto riguarda la valutazione degli apprendimenti, non sono chiari i rapporti tra le competenze di Lisbona, gli assi culturali “fioroniani” (più volte ricordati come fattore di continuità tra secondaria di I grado e primo biennio del II grado), le “aree” utilizzate per il *Profilo* dei licei e l'effettiva declinazione di conoscenze, competenze e abilità presenti nei singoli documenti: l'unico caso in cui la corrispondenza risulta evidente è quello delle competenze terminali del primo biennio degli istituti tecnici e professionali, che ricalcano, nella denominazione generale, quelle della *Certificazione delle competenze* del 2007, ma non ne riprendono la stessa sottoarticolazione di *Abilità* e *Contenuti*. Inoltre, è poco chiara la distinzione (se essa è presente) tra competenze trasversali e competenze più propriamente disciplinari.¹ Tali incongruenze sono evidenti in particolare in due casi: il primo, eclatante, è quello delle *Indicazioni* dei licei,² dove, come si è detto, mancano le finalità disciplinari, si mescolano (almeno dal punto di vista lessicale)³

1 La scarsa chiarezza sotto questo aspetto è sottolineata anche da Sichera 2014, p. 14.

2 Tali mancanze sono forse imputabili ad una stesura frettolosa, dal momento che esse sono state le prime ad essere emanate.

3 Rilevata anche da Sichera 2014, p. 14, che sottolinea come «il legislatore non sa[ppia] far altro che usare

competenze (o traguardi, dal momento che il verbo al passato sembrerebbe indicare un punto d'arrivo conclusivo?) ed obiettivi, nuclei fondanti e contenuti imprescindibili; inoltre, non è rinvenibile traccia dell'articolazione, solitamente schematica ed elencatoria, delle competenze, individuate anche dall'uso dei verbi all'infinito, mentre i cosiddetti "obiettivi" si riducono ad un elenco di contenuti da trattare.¹ Il secondo caso è quello delle competenze di italiano del secondo biennio e quinto anno di istituti tecnici e professionali, tra le quali ne sono inserite alcune decisamente interdisciplinari («redigere relazioni tecniche») o trasversali a tutte le materie (saper lavorare efficacemente in gruppo; porsi con atteggiamento critico nei confronti della realtà). A rigor di logica e chiarezza, sarebbe stato forse più opportuno, soprattutto nelle *Indicazioni* per i licei, un impianto meno discorsivo e ripetitivo ma più sintetico e schematico, in cui distinguere chiaramente competenze trasversali e disciplinari, conoscenze e contenuti, indicazioni metodologiche.²

Da segnalare, la scomparsa (o quasi) della parola, e dunque del concetto, di *programmazione* (per tacere di quella di *individualizzazione*): il termine, che era stato uno dei capisaldi dei *Piani di studio* della Commissione Brocca, e che aveva segnato una netta presa di distanza dalla rigidità dei *Programmi* tradizionali (tanto che nel documento conclusivo della Commissione le è dedicato un apposito capitoletto), compare una sola volta nella parte generale delle *Indicazioni* per i licei e solo tre volte (una delle quali però riferita alle competenze delle Regioni) in quella delle *Linee-Guida* di tecnici e professionali; essa è invece presente nelle indicazioni relative alla disciplina, ma più nell'accezione di «programmazione del consiglio di classe» che in quella di «programmazione individuale del docente». È importante sottolineare che l'attività di programmazione risulta nuova per tutte le scuole e gli indirizzi tradizionali che non adottavano *curricula* sperimentali, e che forse sarebbe stato opportuno soffermarsi maggiormente, nella parte generale dei documenti, sull'importanza di una pratica che consente

nuovamente - e senza adeguato controllo - proprio quel vecchio lessico che avrebbe dovuto necessariamente bandire per costruirne uno diverso, ancora una volta umanistico, in linea con l'esigenza di un ritorno a una formazione preoccupata dell'uomo e non dei sistemi di valutazione, delle griglie o della costruzione più o meno finta di obiettivi formativi e disciplinari».

1 «A conferma del diverso orientamento di questi documenti, per il secondo biennio e per l'ultimo anno, nei licei sono gli *Obiettivi specifici di apprendimento* (osa) a modulare una disciplinarietà ancora tradizionalmente intesa, mentre per i tecnici e i professionali sono privilegiate le *Abilità* distinte dai *Contenuti* [...]. Nelle *Indicazioni*, dunque, l'obiettivo centrale dell'insegnamento letterario sembra rimanere prevalentemente la trasmissione del patrimonio simbolico della nostra civiltà. Ne deriva un enciclopedismo non facile da conciliare con la didattica attiva. Le linee guida per i tecnici e i professionali, invece, seppure in forme ancora embrionali, offrono alcuni suggerimenti per declinare lo studio letterario in termini di competenza, sebbene anche qui l'impiego del verbo "riconoscere" sembra ancora alludere a una fruizione poco interattiva dei contenuti storico-letterari», Sclarandis e Spingola 2013, p. 29.

2 Un tentativo di rielaborazione tabellare delle indicazioni per i licei in Favini 2011, pp. 52-57.

di adeguare alle concrete esigenze della classe quanto indicato nelle *Indicazioni* e nelle *Linee Guida*; non è dato sapere se tale mancanza sia imputabile al fatto che le attività di programmazione siano ormai considerate (a quarant'anni dalla loro prima apparizione nei *Programmi* per la scuola media del 1979 e a vent'anni dalle norme sull'autonomia) una pratica tanto consolidata nella scuola italiana da non dover richiedere menzioni di sorta, oppure se l'intrinseca libertà didattica connessa allo strumento della programmazione debba invece cedere il passo di fronte all'imprescindibilità dell'acquisizione di contenuti e competenze elencati in documenti che, già dal nome, si presenterebbero, paradossalmente, come scarsamente normativi e dunque flessibili.

L'articolazione del quinquennio in due bienni e anno finale non trova sempre ragione nella gradualità interna dell'acquisizione di competenze (nel caso dei licei, poi, la differenza si limita semplicemente all'acquisizione di contenuti diversi), e si manifestano casi di palesi incongruenze, come ad esempio negli istituti tecnici, dove quali è prevista l'analisi dei testi letterari con adeguate metodologie solo nel primo biennio e nell'ultimo anno, come se essa non fosse sempre opportuna, o necessaria, fatta salva la gradualità nell'acquisizione degli strumenti analitici e della complessità dei testi proposti. Altro elemento di rigidità eccessiva è la suddivisione della disciplina *Lingua e letteratura italiana* nei due sottoambiti di *Lingua* e *Letteratura* (nonostante l'enfasi sull'«unitarietà della conoscenza» presente nei testi ministeriali): tale partizione, se da un lato consente di valorizzare gli apprendimenti linguistici anche nell'ultimo triennio, dove essi facevano la parte della cenerentola rispetto alla tradizionale preminenza della storia letteraria,¹ dall'altro ricrea quelle barriere che i “*Programmi Brocca*” (sulla scorta dei *Programmi* per la scuola media del '79) avevano cercato di abbattere anche nella scuola superiore introducendovi il concetto più vasto e trasversale di educazione linguistica; inoltre, in questo modo, restano ai margini competenze che si pongono al confine tra lingua e letteratura, come quella di saper analizzare linguisticamente testi letterari o, molto semplicemente, quella della lettura *tout-court*, su cui si ritornerà più avanti. Ci si chiede perché, almeno per il primo biennio, non sia stata utilizzata l'articolazione in competenze, abilità e contenuti presente nella *Certificazione delle competenze* che, per quanto possa essere opinabile, avrebbe comunque garantito maggiore flessibilità interna e maggiore uniformità (e

1 Forse per questo motivo (oltre che per motivi di riorganizzazione oraria delle cattedre di lettere) le ore di italiano nel triennio di tecnici e professionali passano da quattro a cinque (a fronte di una uguale e contraria riduzione nel biennio), consentendo così al docente di fornire agli studenti le numerose competenze previste per questo ambito, tra cui figurano, ad esempio, pratiche di scrittura professionale (stesura di relazioni, sintesi, *curriculum vitae* in formato europeo, produzione di presentazioni multimediali).

comparabilità) tra quanto richiesto agli studenti di diverse tipologie di secondaria.

Scompare quasi tutto, in *Indicazioni* e *Linee-Guida*, il suggerimento metodologico di lavorare per percorsi,¹ così da favorire prospettive interdisciplinari, maggiormente calibrate sulle caratteristiche della classe: se nel caso dei licei si consiglia solo di lavorare in parallelo con le «altre discipline che si presentano sull'asse del tempo (storia, storia dell'arte, storia della filosofia)», ma solo per avere una quadro più preciso della situazione culturale di una determinata epoca (visione quantomeno riduttiva di interdisciplinarietà); nel caso degli istituti professionali si fa riferimento alla «costruzione di percorsi di studio che coniugano saperi umanistici, scientifici, tecnici e tecnologici per valorizzare l'identità culturale dell'istruzione tecnica» e ad «approfondimenti tematici» non meglio specificati; paradossalmente, però, negli istituti tecnici e professionali si richiede ai docenti di italiano di lavorare non solo negli ambiti linguistico e letterario, ma anche in quello denominato *Altre espressioni artistiche*, senza peraltro fornir loro gli strumenti necessari all'aggiornamento e adeguamento professionale.

Se si osserva quanto indicato per i bienni di ciascuna tipologia di scuola, possiamo notare il contrasto tra l'assoluta aleatorietà dei contenuti proposti per gli istituti tecnici e professionali (i soliti autori «significativi» italiani e stranieri, con una predilezione per la letteratura scientifica e tecnica) e il rigoroso elenco, nettamente conservatore, di opere saldamente ancorate alla tradizione (dalla *Bibbia* ai *Promessi Sposi*, la cui lettura integrale torna ad essere obbligatoria,² passando per l'epica e il teatro antico) prescritte agli studenti liceali. Se in parte può essere un bene la scomparsa, nel primo biennio degli istituti tecnici e professionali (scuole in cui la finalità dell'educazione letteraria può essere diversa da quella di un liceo),³ del vincolo prescrittivo per la lettura dei *Promessi Sposi*, ormai giustificata solo dalla tradizione invalsa e non da un preciso obiettivo didattico,⁴ nella mancanza assoluta di un qualsivoglia orientamento, di contenuto e di metodo, che possa orientare il docente nel programmare il lavoro di questi due anni, pare chiaramente ravvisabile la netta gerarchia sottesa a tale dicotomia: solo i licei sono le scuole più propriamente e pienamente culturali, a cui spetta la

1 Conseguenza piuttosto ovvia della scomparsa del concetto di programmazione, dal momento che una didattica per percorsi necessita di una programmazione attenta e dettagliata.

2 Non a caso indicati con la lettera maiuscola e giustificata da un giudizio di valore («[Lo studente] leggerà i *Promessi Sposi* di Manzoni, quale opera che somma la qualità artistica, il contributo decisivo alla formazione dell'italiano moderno, l'esemplarità realizzativa della forma-romanzo, l'ampiezza e la varietà di temi e di prospettive sul mondo») non riscontrabile per nessun altro autore (la *Divina Commedia* è liquidata con un semplice riferimento al suo «valore artistico e [al] significato per il costituirsi dell'intera cultura italiana»), Cfr. Favini 2011, p. 58.

3 Tale diversa finalità era stata espressa, ad esempio, nei *Programmi* per gli Istituti tecnici del 1961.

4 Anche se sono ancora molte le classi seconde di questi istituti in cui la lettura (magari antologica) del romanzo manzoniano, è comunque la regola.

trasmissione di un patrimonio che non è più patrimonio condiviso di tutti, ma torna ad esserlo esclusivamente di una ristretta *élite*. Peccato che la tanto sbandierata «centralità dell'umanesimo letterario e filosofico [...] venga consapevolmente indebolita e marginalizzata»¹ dalla drastica riduzione delle ore dedicate alle discipline umanistiche e dalla perdita della dimensione integrata di tali saperi (dimensione che invece informava i “*Programmi Brocca*”). Non solo: l'anticipazione della trattazione della storia letteraria delle origini alla fine del primo biennio (che ha chiaramente lo scopo di alleggerire la mole di lavoro del triennio),² applicata solo nei licei, pone il problema dello statuto reale di questo segmento di istruzione che si pone sì come anello di congiunzione tra secondaria di I grado e triennio maggiormente “specialistico”, ma che è soprattutto l'ultimo tratto dell'obbligo; tale differenza, invece, non fa che rimarcare il diverso statuto gerarchico di una scuola rispetto all'altra, dal momento che il primo biennio liceale, almeno per quanto riguarda l'educazione letteraria, appare decisamente proiettato verso il triennio e verso il tradizionale insegnamento storicistico più che verso l'acquisizione di conoscenze e competenze ritenute comuni e irrinunciabili per tutti gli studenti al termine dell'obbligo scolastico.

Tale contrasto tra prescrittività e genericità è parimenti riscontrabile nel triennio: se negli istituti tecnici e professionali è semplicemente scandita la scansione cronologica della storia letteraria (dalle origini all'Unità nel secondo biennio, dall'Unità ad oggi nel quinto anno), senza che vi sia la pur minima indicazione di opere ed autori imprescindibili (neppure Dante è nominato), nelle *Indicazioni* per i licei si assiste al ritorno del canone tipico dei documenti programmatici precedenti al 1979: vengono elencati, come si è visto, gli autori già tradizionalmente “obbligatori”, integrati da alcuni nomi del Novecento;³ parallelamente, associato agli autori nominati, è sintetizzato anche una sorta di canone dei generi maggiori della nostra letteratura: lirica, poesia cavalleresca, novella, romanzo, trattato politico e scientifico, teatro; ne restano esclusi, però, generi anche molto fecondi nella nostra cultura letteraria, quali le diverse linee di poesia narrativa (ad esclusione di quella cavalleresca) o la

1 Sichera 2014, p. 13.

2 Piperno 2011, p. 35.

3 «In realtà questi aggiustamenti sono solo la conseguenza di una concezione rigida del canone ridotto ad un lungo elenco di nomi, ben ventisei, di cui tredici l'ultimo anno, tutti considerati ugualmente necessari, Carducci come Petrarca o Dante, Parini come Leopardi, ecc. Ovviamente troppi. Il canone insomma cessa di essere, come è sempre stato, un momento di negoziazione interdialogica attraverso cui operare delle scelte, e diventa un dogma. Per giunta i nomi degli autori sono tutti italiani. [...] Insomma, la comparatistica è del tutto ignorata. Al rapporto vivo e necessario fra letteratura italiana e letterature europee non si fa alcun riferimento, cosicché anche i salutari accenni a un'identità europea, pur presenti, finiscono col risultare del tutto sfuocati», Luperini 2011, pp. 325-326.

memorialistica.¹ Anche la periodizzazione è differente rispetto a quella utilizzata negli istituti tecnici e professionali: l'inizio del quinto anno liceale, infatti è caratterizzato dalla trattazione di Leopardi («in ragione delle risonanze novecentesche della sua opera e, insieme, della complessità della sua posizione nella letteratura europea del XIX secolo»),² di un momento culturale difficilmente periodizzabile con sicurezza, il Romanticismo, di Baudelaire e del simbolismo quali capostipiti della nostra tradizione lirica novecentesca. Le ragioni di tali scelte non sono chiaramente comprensibili e sono quantomeno opinabili dal punto di vista metodologico³ se non critico, così come non adeguatamente motivate sono le inclusioni ed esclusioni di autori del secondo Novecento;⁴ se bisogna riconoscere lo sforzo di aggiornare, finalmente, un canone ancora fermo a Pirandello, è importante sottolineare che esso esclude ancora (nonostante l'invito a cogliere «la coesistenza, accanto alla produzione in italiano, della produzione in dialetto» e quello alla «lettura di pagine della migliore prosa saggistica, giornalistica e memorialistica») nomi come quelli di Carlo Porta e Antonio Gramsci e non si pronuncia sugli ultimi trent'anni di attività letteraria nazionale.⁵

Eppure, in questa revisione delle letture canoniche non è possibile ritrovare un disegno complessivo che valorizzi i saperi umanistici di fronte ad allievi nati e cresciuti «in un'era culturale ed in una tipologia di trasmissione del sapere radicalmente diversa rispetto a quella che ha dato vita a quasi tutti i temi e i testi della nostra storia letteraria». ⁶ Si rileva anche l'incapacità di valorizzare adeguatamente lo studio del Novecento, a cui già da tempo è consacrato l'ultimo anno, ma che in questo caso rischia di soffrire per la dilatazione del numero di autori da affrontare e la contemporanea contrazione dei tempi: se infatti, come si è

1 «La materia italiano è definita in base al modello tradizionale riaffermato in tutta la sua identità convenzionale: al centro sta la disciplina; l'insegnante è garante della memoria nazionale; la modalità didattica è prevalentemente trasmissiva. Le grandi opere nella loro monumentalità sono sintesi della storia linguistica, delle poetiche, delle teorie filosofiche e delle ideologie sedimentate nel passato e fondative di una nostra identità presunta immutabile e condivisa. Le *humanae litterae* sottraggono all'oblio la tradizione e rinnovano gli universali etici, oltre che estetici, validi sempre e ovunque», Sclarandis 2011, pp. 199-200.

2 «È vero che Leopardi è "ripreso" a livello di scelte tematiche ed espressive e che "risuona" in varia misura in quasi tutti gli autori, anche in prosa, del Novecento. Inevitabilmente, leggendo Montale e Pirandello ritroviamo, nella dimensione della intertestualità, echi del suo pensiero, della sua sensibilità, del suo linguaggio. Per riconoscerli – però – non è necessario averlo appena studiato. E la profondità e la complessità della sua visione del mondo e della sua poetica inevitabilmente faranno da cartina di tornasole e da riscontro di altre poetiche e visioni del mondo. Per queste ragioni sarà opportuno dedicargli lo spazio che merita in qualunque momento si ritenga opportuno proporlo, anche in virtù delle competenze di analisi e critica che la sua lettura ha attivato e riesce ancora ad attivare», Piperno 2011, pp. 37-38.

3 Piperno 2011, pp. 37-38.

4 Meili 2014a, e Cinquegrani 2014.

5 Dal momento che l'ultimo autore considerato obbligatorio è Calvino, scomparso nel 1985. A questo proposito cfr. soprattutto Cinquegrani 2014.

6 SicHERA 2014, p. 15.

detto, è necessario iniziare dal Romanticismo anziché dagli ultimi due decenni del XIX secolo, includendo per di più Leopardi e Baudelaire,¹ la trattazione degli ultimi cento anni rischia di trasformarsi in uno spezzatino di nomi imparati a memoria e testi letti frettolosamente.

Insomma, alla fine forte è l'impressione che le indicazioni della cosiddetta riforma si limitino a suggerire un'imposizione unidirezionale dell'insegnamento della letteratura attraverso una serie di medaglioni di autori e di movimenti disposti in senso cronologico (fatta salva, ovviamente, l'eccezione di Leopardi promosso a primo dei novecenteschi) accompagnata da analisi del testo a sfondo linguistico e retorico e quindi privilegiante nettamente procedure di tipo oggettivo e descrittivo rispetto a quelle che esaltano piuttosto il modello ermeneutico e la libera ricerca del senso.²

Per ciò che riguarda la lettura, si può senza dubbio affermare che le indicazioni che la riguardano siano, per tutte e tre e le tipologie di scuola, perlomeno parziali, se non decisamente insoddisfacenti. Innanzitutto, non compaiono nei *Profili* finali, se non in forma molto generica, competenze specifiche di lettura: si parla di lettura e comprensione di testi diversi (e solo per i licei è previsto il saper porre i testi «in rapporto con la tipologia e il relativo contesto storico e culturale»), ma non è previsto che uno studente di diciannove anni, che si appresta ad entrare nel mondo del lavoro o a proseguire il proprio percorso di studi, abbia sviluppato gusto e abitudine alla lettura, che la consideri un'attività alla quale ricorrere per informarsi, ampliare i propri orizzonti culturali, rispondere ad esigenze estetiche ed emotive; neppure è previsto che egli sappia orientarsi tra i principali prodotti editoriali e tra generi e sottogeneri letterari al di fuori di quanto pertiene alla storia della letteratura.

Vero è che almeno le *Indicazioni Nazionali* per i licei sono abbastanza prodighe nel sottolineare l'importanza del gusto per la lettura, «obiettivo primario dell'intero percorso di istruzione», e della sua funzione conoscitiva, peccato che

negli *Obiettivi specifici di apprendimento* di *Lingua e Letteratura Italiana*, l'espressione “gusto per la lettura” (o un suo analogo) scompa[ia]completamente, sommersa dalle prescrizioni relative ai contenuti da affrontare. *De facto*, per il Ministero è lecito che uno studente termini il proprio percorso di istruzione superiore senza aver letto integralmente neanche un romanzo: infatti si ammette, genericamente, la conoscenza diretta di “opere intere o porzioni significative di esse”, senza specificare in quali o quanti casi la prima opzione sia vincolante, e senza fornire un elenco indicativo di titoli o un numero minimo di letture integrali annuali.³

1 Si fa notare che, facendo parte a pieno diritto della vasta costellazione culturale del Romanticismo, potrebbero legittimamente essere trattati nell'ultimo anno, oltre a Leopardi, anche Foscolo e Manzoni, riportando così la scansione cronologica della storia letteraria a quella in vigore con i *Programmi* del 1952.

2 Luperini 2011, p. 326.

3 Bandini 2014, p. 4.

Alla fine, l'unico libro di cui venga obbligatoriamente richiesta la lettura integrale resta, ma solo per gli studenti liceali, *I promessi sposi*: un po' pochino, pare, per poter sviluppare adeguatamente, non si dice il gusto, ma almeno la consuetudine con la lettura. Inoltre, nonostante la possibilità di letture parziali, pare difficile riuscire a reperire il tempo per affrontare, oltre a tutti i testi e gli autori indicati come imprescindibili, anche quelli «scelti in autonomia dal docente, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo».¹ Peggio va agli studenti di tecnici e professionali: nelle *Linee Guida* la «lettura come espressione di autonoma curiosità intellettuale», da favorire con «la proposta di testi significativi, selezionati in base agli interessi manifestati dagli studenti» è presente solo nel primo biennio, per poi scomparire nel nulla.² Anche in questo, caso, però, le (poche) buone intenzioni rischiano di essere vanificate dall'assenza, nell'elenco di *Conoscenze e Abilità*, di riferimenti a forme di lettura diverse da quella del classico commento e contestualizzazione.

Uno degli elementi che contribuiscono a questa riduzione dell'importanza della lettura, importanza proclamata a livello generale e d'intenti, ma non ravvisabile nelle indicazioni più propriamente operative, è probabilmente anche la divisione tassonomica eccessivamente rigida tra abilità e conoscenze linguistiche e abilità e conoscenze letterarie: molte pratiche di lettura infatti si pongono a cavallo tra questi due ambiti, ed infatti in tutti i documenti ministeriali risultano ridotte, o male organizzate, le indicazioni relative alla diversificazione di strategie, strumenti e materiali di lettura. Irragionevole è, ad esempio, la separazione dell'analisi linguistica dalle altre forme di analisi testuale, così come l'inserimento dell'analisi stilistica, metrica e retorica e dell'individuazione degli «aspetti culturali» dei testi tra le abilità di tipo linguistico;³ almeno opinabile è ritenere che la conoscenza di caratteristiche e strutture dei testi possa essere esclusivamente di tipo linguistico e che non consideri variabili più specificamente letterarie. Tra le varie incongruenze, si segnala, ad esempio, che gli studenti liceali non sono tenuti a saper utilizzare strumenti di consultazione cartacei o digitali (piuttosto insolito, nelle *Indicazioni* per i licei, l'assoluto silenzio sulle competenze digitali, che invece sono ben presenti nelle *Linee Guida* e che avevano costituito uno dei *leitmotiv* della pubblicistica ministeriale relativa alla riforma), mentre quelli di tecnici e professionali svilupperanno la capacità di consultare dizionari e siti web (questi, ultimi, inseriti tra le conoscenze di tipo letterario) solo

1 Piperno, 2011, pp. 34-35.

2 Si può notare il deciso arretramento rispetto ai programmi del 1961, nei quali la lettura domestica era pratica raccomandata poiché imprescindibile per la formazione di una solida cultura generale e fonte di «interesse e diletto», e per questo motivo era indicata e prescritta per ciascun anno di corso.

3 Si segnala, in questo caso, l'evidente confusione (o, peggio, l'incapacità di distinguere tra due differenti strumenti critici) tra analisi linguistica e analisi stilistica di un testo.

durante il secondo biennio; piuttosto paradossale è che tra le abilità e le conoscenze di ambito letterario necessarie ad uno studente di istituto tecnico o professionale siano inseriti elementi relativi alla *digital literacy*, quali l'utilizzo delle tecnologie informatiche «per la presentazione di un progetto o di un prodotto» e la conoscenza di «tecniche di ricerca, catalogazione e produzione multimediale di testi e documenti letterari»; da ultimo, i metodi e gli strumenti di analisi del testo letterario sono oggetto di trattazione, negli istituti tecnici e professionali, solo durante il quinto anno: ci si può chiedere con quali metodi e strumenti debba essere condotto il lavoro sui testi durante il quadriennio precedente.

Ritorna, come si è già accennato, nelle *Linee Guida*, l'insistenza sulla necessità di inserire testi specialistici, scientifici e tecnologici, nel piano di studi di istituti tecnici e professionali (al contrario, davvero limitatissima è la presenza di testi extraletterari tra i contenuti prescritti per i licei). Se le letture tecnico-scientifiche per gli indirizzi di studi non liceali risalgono ad una tradizione di lunga data, la loro opportunità o necessità non è mai adeguatamente motivata: innanzitutto, se la cultura tecnico-scientifica è ritenuta importante, essa dovrebbe essere appannaggio di tutti gli studenti; in secondo luogo, non è chiaro perché di tale incombenza dovrebbe farsi carico solo, o soprattutto, il docente di italiano, quando sarebbe molto più logico che se ne occupassero, almeno in parte, i docenti che utilizzano concretamente, nella loro pratica didattica, testi tecnico-scientifici.¹ Ovviamente, è possibile ravvisare in tale scelta la consueta impronta gentiliana secondo la quale si selezionano letture differenti per scuole differenti, nella convinzione – meglio, nel pregiudizio – che agli studenti di tecnici e professionali debba essere riservata una letteratura in qualche modo “minore” rispetto ai testi prescritti per i compagni liceali. Ci si può domandare, innanzitutto, se tale indicazione abbia ancora un senso, e in secondo luogo, quali dovrebbero essere i testi tecnico-scientifici da proporre agli studenti, dal momento che la scelta potrebbe spaziare dai manuali tecnici di istruzione di un elettrodomestico all'*Origine della specie* di Charles Darwin ai libri di divulgazione scientifica di Stephen Hawking – passando, ovviamente, dal galileiano *Nuncius Sidereus*. Sarebbe stato invece opportuno un serio ripensamento delle finalità dell'insegnamento dell'italiano, della letteratura, e in generale delle discipline umanistiche nelle scuole tecniche e professionali, per delineare percorsi e modalità didattiche effettivamente consone ed efficaci per le caratteristiche degli studenti di queste scuole e coerenti con le finalità ultime, non solo dei

1 Parallelamente, è da sempre molto carente, nell'insegnamento delle materie tecnico-scientifiche, l'insistenza sulla loro evoluzione storica e sul loro statuto epistemologico, argomenti spesso superficialmente affidati alle discipline filosofiche.

singoli *curricula*, ma anche della secondaria di II grado.

Discorso analogo può essere fatto per lo statuto ambiguo del biennio, dimidiato (come si è visto) tra il vuoto spinto delle indicazioni per i tecnici e il passatismo di quelle per i licei, incapace di essere davvero un segmento importante per la formazione culturale di base, anche in funzione della sua obbligatorietà; questo potrebbe invece essere il periodo in cui costituire o rinforzare le attitudini alla lettura¹ degli studenti, poiché è proprio «il momento in cui lo sviluppo degli adolescenti è più fertile per interrogarsi sul perché leggere e sul cosa leggere»,² magari diventando il luogo istituzionale di un avvicinamento concreto al Novecento, anche al di fuori, o meglio, al di là, delle consuete griglie storicistiche utilizzate a partire dal terzo anno, il che consentirebbe anche una sperimentazione graduale e non schematica di strumenti di analisi differenti dalla semplice insistenza sugli aspetti linguistici, metrici e retorici dei testi; si segnala, in tal senso, un netto passo indietro dei documenti gelminiani rispetto ai precedenti “*Programmi Brocca*”, i quali introducevano apertamente, in tutti gli indirizzi di studi, metodologie critiche nuove per la scuola italiana quali la critica tematica, la teoria dei generi, la narratologia, metodologie che qui troviamo menzionate, in modo piuttosto disorganico, solo per i licei.

Tali evidenti lacune di *Indicazioni Nazionali* e *Linee Guida* dipendono probabilmente, almeno in parte, dal tentativo di far coesistere, all'interno della nuova secondaria, due anime (politico-ideologiche, pedagogiche, linguistiche): quella tesa al raggiungimento degli obiettivi europei, fatta di quadri di riferimento, profili in uscita, assi trasversali, competenze, abilità, e quella della *laudatio temporis acti*, fatta di gerarchie, autori classici,³ *Promessi sposi* e storia letteraria. Manca, in realtà, un disegno complessivo della nuova scuola italiana, che definisca le finalità culturali, educative, civili, della scuola secondaria e delle sue articolazioni, e il nuovo ruolo dell'educazione umanistica in relazione alle sfide che l'integrazione europea, la globalizzazione, la diffusione delle tecnologie digitali, i cambiamenti degli assetti geopolitici e socioeconomici. Sembra invece di essere di fronte a

un vino vecchio collocato in otri nuovi, appena sbazzati e ancora nemmeno adeguatamente cerchiati, [che] provoca la fuoriuscita (e dunque la perdita) di quel grande patrimonio a cui ogni giovane, anche oggi, avrebbe il diritto di attingere e dissetarsi. Come dire: un'occasione mancata. O forse un'occasione volutamente

1 E, ovviamente, anche della scrittura.

2 Meili 2014a, pp. 19-20, ma anche Piperno 2011, pp. 34-35.

3 Sul «ruolo simbolico» del latino nel liceo italiano cfr. Ferratini, 2009, pp. 731-733.

secondo una logica di riduzione della portata sociale e formativa del sapere.¹

15. Conclusioni

Si formuleranno ora una serie di considerazioni sui cambiamenti intercorsi nella scuola italiana negli ultimi novant'anni, non con l'obiettivo di analizzare il complesso delle trasformazioni che hanno investito tutto il sistema, ma con quello di indagare solo gli aspetti che maggiormente interessano ai fini di questo lavoro. Si procederà dunque, dal generale al particolare, mostrando l'evoluzione della struttura delle indicazioni ministeriali, di quelle specifiche della disciplina italiana e, al suo interno, di quelle relative alla lettura. In particolare, risultano evidenti alcune tendenze che orientano il mutamento: il passaggio da programmi prescrittivi a indicazioni orientative; il rapporto tra la ricerca di un nucleo di saperi comuni e la necessità di adeguamento alle esigenze di specifici percorsi formativi; lo spostamento del *focus* didattico dall'acquisizione di contenuti a quella di competenze; la variazione degli equilibri interni tra i sottoambiti disciplinari (insegnamento linguistico e letterario); il rapporto dialettico tra lettura e letteratura e la formazione del canone.

15.a. Linee generali di evoluzione dei programmi ministeriali

Il primissimo indicatore da considerare è la variazione nella denominazione utilizzata per indicare il documento riportante le prescrizioni normative:² *Programmi*, *Piani di studio*, *Indicazioni Nazionali*, *Linee-Guida*; da questo primo segnale, confermato dall'analisi svolta sui contenuti, è evidente come tali documenti passino lentamente (per quanto seguendo una linea evolutiva non lineare, costante e progressiva, bensì “punteggiata”)³ da un alto ad un basso grado di prescrittività: da *Programmi*, appunto, a *Indicazioni* o *Linee-Guida*, passando per lo stadio intermedio di *Piani di studio*. Senza dubbio, si può individuare il punto di non-ritorno da una concezione prescrittiva ad una concezione orientativa nei *Programmi per la nuova scuola media* del 1979, nei quali è continuamente richiamata l'importanza della

1 Sichert 2014, p. 15.

2 Le variazioni e persistenze linguistiche e semantiche all'interno della normativa e del linguaggio valutativo sono individuate anche da Morandi 2014, il quale sottolinea come manchino ancora indagini relative all'esame dei programmi e delle avvertenze ai programmi, tranne alcuni sporadici lavori dedicati però alla scuola primaria. Si rimanda a questo testo anche per un quadro sintetico di tutta la normativa scolastica dal 1859 al 2013.

3 Si mutua qui, seppur in maniera imperfetta, un concetto proprio delle scienze biologiche e paleontologiche, enunciato nel 1972 da Stephen Jay Gould e Niels Eldredge, quello della cosiddetta *teoria degli equilibri punteggiati*: i due scienziati introdussero una correzione nella teoria darwiniana classica dell'evoluzione (intesa come un processo graduale, lento e costante, secondo il principio del *natura non facit saltus*), mostrando come a lunghi periodi di stasi evolutiva (le fasi di equilibrio) se ne alternino altri di rapido mutamento (i punti di evoluzione). Eldredge e Gould 1972.

programmazione curricolare, sia individuale del docente¹ sia del Consiglio di Classe,² nell'ottica di una pratica d'insegnamento-apprendimento sempre meno trasmissiva e sempre più focalizzata sui bisogni formativi degli alunni.³

Ovviamente, poiché l'evoluzione non è lineare, è possibile individuare alcuni momenti significativi di avanzamento o arretramento sia prima che dopo questa data, indipendenti dalla denominazione del documento ministeriale. Ad esempio, come è già stato osservato, i *Programmi* Gentile del 1925, essendo programmi d'esame, stabiliscono una serie di contenuti obbligatori al termine di un ciclo ma lasciano una certa discrezionalità (molto spesso poco sfruttata) nell'ordine di trattazione; i *Programmi* Bottai per la scuola media unificata rappresentano forse il punto più alto della libertà didattica lasciata all'insegnante, libertà che trova però il suo contraltare nei dispositivi di controllo, diretti o indiretti, che lo stato totalitario esercita sull'educazione e sulla scuola. Possiamo invece attribuire ai *Programmi* De Vecchi del 1936 la rigida ripartizione annuale dei contenuti, mantenuta poi dagli "aggiustamenti" che seguiranno (*Programmi* della Sottocommissione Alleata per l'Istituto magistrale del 1945, *Programmi* Gui per i licei del 1952, *Programmi* per gli Istituti tecnici del 1961).

A partire dalla data-cardine del 1979 sono identificabili, nella revisione e rielaborazione dei programmi della scuola secondaria, due tendenze, una maggiormente prescrittiva, a cui possiamo ascrivere senza dubbio (nonostante la denominazione) le *Indicazioni* Moratti del 2004 e le *Indicazioni e Linee-Guida* Gelmini del 2010, e una in cui i concetti di programmazione e di curriculum sono costituenti fondamentali, come i *Piani di studio* Brocca e le *Indicazioni* Fioroni del 2007.⁴

Il secondo elemento di variazione è quello all'oggetto di cui trattano i programmi: infatti, i *Programmi* d'esame Gentile del 1923 non sono altro che un elenco dettagliato di contenuti imprescindibili che lo studente deve acquisire e una procedura d'esame accertare (all'ingresso o al termine del ciclo) al fine di consentire il passaggio al segmento d'istruzione successivo o

1 Ovviamente, il fondamento giuridico di tale libertà è l'Art. 33 della *Costituzione* repubblicana.

2 Ad essa è dedicata un'intera parte, la Terza, dei *Programmi*, che spiega quali sono i compiti dei docenti e le fasi dell'attività di programmazione. Tale enfasi espositiva è spiegabile con la necessità di preparare a nuove modalità di gestione del lavoro scolastico docenti che fino a quel momento si erano spesso limitati a trasmettere semplicemente i contenuti prescritti.

3 All'analisi del passaggio dalla dimensione del programma a quella della progettazione curricolare è dedicato il volume di Bertonelli e al. 2002, in cui sono messe in evidenza la difficoltà e la disorganicità di tale cambiamento.

4 «Il curriculum si colloca infatti nell'intersezione di due sollecitazioni entrambe fondamentali, ma difficili da comporre: l'istanza del riferimento nazionale, che tende ad enfatizzare gli elementi comuni; l'istanza dell'attenzione al contesto locale, che spinge a differenziare le proposte», Fiorin 2012, p. 5.

l'acquisizione di un titolo di studio. Tale impianto puramente elencatorio resterà predominante fino agli anni '70, anche se già a partire dalla revisione Fedele del 1925 le *Avvertenze* generali, in cui sono esposte le modalità di svolgimento degli esami, cominciano ad avere una certa estensione. È nel 1936 che tali *Avvertenze* cominciano a riguardare le concrete prassi d'aula: la decisa sterzata è da attribuire ad una concomitante volontà di controllo, da parte del regime fascista, su quanto avviene a scuola e al fatto che i *Programmi* cessano di essere programmi di esame di fine ciclo e diventano programmi annuali, che indicano esattamente quali contenuti devono essere svolti in ciascuna classe. Nel 1940, i *Programmi* Bottai per la scuola media unificata riducono all'osso le indicazioni relative ai contenuti (tanto da evitare di declinarli anno per anno), per concentrarsi sulle modalità operative più adatte a destare l'interesse e assecondare le attitudini degli studenti, mentre quelli repubblicani del '63 segnano il ritorno dei contenuti, anche se indicativi e non prescrittivi.

Ancora una volta, la svolta è quella del 1979: i nuovi *Programmi* per la scuola media, infatti, si soffermano ampiamente sulle finalità generali della scuola e delle singole discipline, sulle metodologie di insegnamento e sui processi di apprendimento. Da qui l'imponente aumento della loro estensione; infatti, se confrontiamo la mole di quest'ultimo documento con quella dei precedenti, la differenza è lampante, e segna l'inizio di una tradizione legislativa che produrrà indicazioni normative sempre più ampie e complesse, tanto da meritare una pubblicazione in appositi volumetti.¹ Soprattutto, però, i *Programmi* del '79 rigettano radicalmente l'idea che l'apprendimento scolastico sia identificabile solo ed esclusivamente all'acquisizione dei contenuti presenti in un elenco. Le indicazioni programmatiche vengono così articolate secondo obiettivi relativi all'acquisizione di *capacità*, espresse con forme verbali anziché con sostantivi: poiché lo scopo ultimo è quello di mettere in grado lo studente di compiere alcune operazioni cognitive, o di acquisire determinati atteggiamenti mentali, il tipo ed il numero di conoscenze necessarie o utili a tale scopo possono essere selezionati e graduati dall'insegnante, che ha ampia autonomia decisionale rispetto a indicazioni che stabiliscono solo dei riferimenti di massima per l'azione didattica.²

Negli anni '90, con i *Piani di studio* Brocca e i *Programmi* per gli istituti professionali fa capolino, nel linguaggio normativo, il concetto di *competenza*. L'idea che anche la scuola superiore – fino a quel momento, soprattutto nel settore liceale, luogo privilegiato

1 I volumi degli Annali della Pubblica Istruzione dedicati ai *Piani di studio* Brocca o il volumetto delle *Indicazioni per il curricolo* del 2007.

2 Per limitarci alle discipline umanistiche, scompare qualunque scansione annuale relativa all'italiano; quella dei contenuti di storia si limita a circoscrivere, anno per anno, degli archi temporali di massima.

dell'assimilazione di contenuti, del nozionismo bersaglio del movimento studentesco – debba fornire un “saper fare”, è totalmente nuova per il sistema italiano, e incontrerà non poche resistenze. In questi documenti normativi troviamo allora un elenco di contenuti che diventa sempre più essenziale e flessibile, e l'attenzione si sposta sulla definizione delle operazioni che gli studenti devono saper compiere su e con quei contenuti.

È l'inizio del XXI secolo che, sulla scorta di ricerche ed esperienze internazionali e delle normative comunitarie, vede l'apprendimento per competenze sostituire definitivamente quello per contenuti in tutti i gradi dell'istruzione: le *Indicazioni* Moratti, Fioroni, Gelmini (con la parziale eccezione delle *Indicazioni* per i licei) e Profumo, sia che scelgano un andamento più discorsivo o più schematico (fino all'uso di vere e proprie tabelle), contengono un dettagliato elenco di competenze disciplinari e trasversali, talvolta associate a specifici contenuti, talvolta no. Ciò significa che il possesso della competenza può essere raggiunto attraverso la trattazione di contenuti non presenti tradizionalmente nelle indicazioni ministeriali, o di contenuti per così dire “indifferenziati”: non è importante “cosa” si fa a scuola, bensì “come” lo si fa; ed è immediatamente chiaro a quali spazi di libertà per il docente, ma anche a quali possibili derive, possa condurre una normativa così costituita.

Ma osservando con più attenzione la struttura degli ultimi documenti ministeriali, si nota subito come i vincoli prescrittivi, che sembravano gradualmente scomparsi in nome della programmazione curricolare e di competenze quanto più flessibili, trasversali ed interdisciplinari, sono ricomparsi in altra forma: è proprio il raggiungimento delle competenze, infatti, ad essere diventato tassativo e fissato da appositi *Traguardi*¹ o *Risultati di apprendimento che* ne stabiliscono gli standard. Pertanto, se in passato erano i nomi di autori, periodo storici, teoremi matematici ad essere accuratamente scanditi e graduati lungo il corso degli anni o dei cicli scolastici, ora lo sono i verbi che indicano le innumerevoli competenze acquisibili da uno studente nel proprio percorso di istruzione – lo testimonia una *Certificazione*, che attesti quali di esse lo studente possieda e in quale grado, prevista a scadenze regolari.

Dunque, non si è indebolito, come poteva sembrare tra gli anni '80 e '90, il mandato della scuola a fornire agli studenti un'istruzione in cui alcuni punti fermi non siano negoziabili: semplicemente, nel corso del tempo, è cambiato l'oggetto di tale non negoziabilità, che si è spostato dall'acquisizione dei saperi tradizionali a quella delle competenze.

1 Sulla problematicità dello statuto dei *Traguardi* si è discusso nel paragrafo 11, cfr. *supra*.

15.b. Evoluzione delle indicazioni relative alla disciplina Italiano

Osservando in modo più specifico ciò che accade alle indicazioni disciplinari di italiano, non si può non notare come si esca gradualmente dall'esplicito dualismo tra i poli dell'insegnamento grammaticale e di quello letterario, in cui il primo era subordinato al secondo,¹ per approdare ad una concezione globale di educazione linguistico-letteraria alla quale concorrono, ognuno nella propria specificità, i diversi sottoambiti disciplinari: lettura, scrittura, riflessione sulla lingua, interazione orale, letteratura. Ancora una volta, il punto di rottura sono i *Programmi* del 1979, che recano fortissima l'impronta delle *Dieci Tesi* del GISCEL, sebbene già nei documenti degli anni '60 (i *Programmi* per gli istituti tecnici del '61 e per le scuole medie del '63) si cominci ad avvertire una simile tendenza.

Altra novità rilevante è l'uscita dall'orizzonte puramente disciplinare, che da un lato conduce ad associare l'insegnamento dell'italiano a quello delle altre discipline linguistiche, dall'altro ad affidarlo non più esclusivamente al docente di lettere: la padronanza della lingua italiana nelle sue diverse componenti (scritta e orale, attiva e ricettiva) è ritenuta una competenza trasversale necessaria per un apprendimento efficace in tutte le discipline e per il *long-life learning*, dunque deve diventare un obiettivo dell'intero consiglio di classe. La giustificazione di una posizione simile è dichiaratamente esibita nelle affermazioni che riconducono la possibilità di esprimersi nella lingua madre (o nella lingua acquisita, per gli studenti di recente immigrazione) all'esercizio delle funzioni fondamentali della democrazia: la libera espressione del pensiero, l'uso consapevole dei mezzi di comunicazione, il confronto delle opinioni.²

Una terza, e indipendente, linea di variazione è quella che riguarda la relazione tra i programmi di italiano dei diversi ordini e tipologie di scuola: è infatti facilissimo constatare, confrontando i *Programmi d'esame* del 1925 per la licenza della scuola complementare e quelli per l'accesso alla IV ginnasio, alla I del corso superiore dell'istituto tecnico, dell'istituto magistrale, alla I classe del liceo scientifico e del liceo femminile (tutti assimilabili al livello dell'attuale III classe della secondaria di I grado), come siano tutti modellati su quello del ginnasio, che, quale primo gradino dell'istruzione classica, funge da pietra di paragone; ritornano infatti i nomi dei grandi autori classici (Omero, Virgilio, Plutarco), stranieri (Shakespeare) e italiani (Dante, Ariosto, Tasso, Manzoni, Alfieri), con minime variazioni

1 Lavinio 1990, pp. 40-47.

2 Elementi, questi, particolarmente evidenti nei *Programmi* del '79 ma anche nelle *Indicazioni per il curriculum* del 2007 o nei *Piani di studio* Brocca.

specifiche per ciascuna scuola, variazioni caratterizzate dall'aggiungere, più che dal levare, poiché è solo sugli autori classici che, nella concezione gentiliana, si può fondare la vera istruzione. Anche nelle varie correzioni che si susseguono fino alla fine degli anni Trenta, il liceo classico resta il modello su cui calibrare le richieste relative all'italiano per qualunque altra scuola, sia essa tecnica o umanistica, ivi comprese le scuole di avviamento professionale, destinate a coloro che non continueranno gli studi dopo l'assolvimento dell'obbligo, ma che comunque pare non possano fare a meno di Omero e Virgilio.¹

Bisogna attendere la scuola media unificata di Bottai affinché il primo segmento dell'istruzione secondaria possa godere di indicazioni ministeriali pensate appositamente per i propri fini specifici e per la propria utenza particolare: a quest'altezza cronologica i programmi di italiano sono ancora pensati per studenti parzialmente selezionati secondo criteri fondati sulla preminenza dell'educazione classica (coloro che verranno avviati allo studio del latino e proseguiranno gli studi in un istituto superiore), ma rispondono a finalità nuove (la formazione generale dell'individuo, la funzione orientativa, lo sviluppo delle inclinazioni e dei talenti individuali), abbandonando in modo esplicito il nozionismo manualistico classicista di stampo pseudogentiliano per approdare a formulazioni originali e conseguenti alla rilevanza assegnata a questo ciclo di istruzione, che, obbligatorio dal 1925, si sta avviando a diventare di massa. La scuola media unificata non è più il ginnasio inferiore e i suoi programmi di italiano lo dimostrano relegando la grammatica normativa, i componimenti scritti ed i classici greci e latini ad una posizione di subalternità (un'antologia di passi solo nell'ultimo anno), per preferire un'ampia gamma di letture di vario tipo, lo studio della lingua viva ed esercitazioni scritte legate alla concreta realtà degli alunni (la cronaca, le relazioni sui libri letti)

I *Programmi* della scuola media unica del 1963 rappresentano, in questo senso, un piccolo passo indietro poiché ripristinano alcuni echi della tradizionale educazione linguistico-letteraria (il canone degli autori – benché suggerito e non imposto – gli esercizi di composizione, lo studio grammaticale modellato sul latino – materia ormai facoltativa); è però assodato che questo ciclo dell'istruzione sia completamente autonomo rispetto agli indirizzi superiori, e che l'insegnamento dell'italiano risponda a specifiche finalità che saranno poi pienamente enunciate e compiute dai *Programmi* del 1979.

Nello stesso decennio, la revisione dei programmi per gli istituti tecnici mostra come anche in questo settore dell'istruzione superiore si stia diffondendo la consapevolezza che i saperi

¹ «Storicamente, i programmi sono sempre stati tarati sulle attese dell'ordine di scuola successivo. Più esattamente, su quelle degli indirizzi scolastici più esigenti», Perrenoud 2010, p. 131.

umanistici debbano avere qui un ruolo differente rispetto a quello rivestito nei licei. Le indicazioni ministeriali si allontanano dalle formulazioni precedenti per concentrarsi su due obiettivi principali: l'ampliamento della cultura generale e il consolidamento delle capacità linguistiche ed espressive,¹ da raggiungere attraverso il contatto diretto con i testi, con la padronanza della lingua d'uso e con il raccordo interdisciplinare al programma di storia. Il processo di differenziazione dei programmi in ragione delle specifiche tipologie di scuola raggiunge certamente il suo punto più alto con i nuovi *Programmi per gli istituti professionali* del 1994, che abbandonano, ne triennio, la trattazione cronologica della storia letteraria nazionale per aprire ad una didattica modulare costruita su criteri nuovi, quali quelli della trattazione tematica o per generi letterari.

A partire però dagli stessi anni, con la formulazione dei *Piani di studio* Brocca, si assiste alla nascita di un'esigenza opposta: quella di individuare, al di là delle differenze legate ai singoli indirizzi di studio, lasciate alla gestione della programmazione di classe e di istituto, alcuni obiettivi comuni per tutte le tipologie di scuola, che possano costituire un nucleo di conoscenze e abilità relative alla padronanza della lingua e letteratura italiana ritenute irrinunciabili, anche in considerazione del prolungamento della scuola dell'obbligo e del suo *status* di disciplina comune a tutti i cicli dell'istruzione. Tale mutamento di prospettiva è figlio anche dei cambiamenti che investono il sistema scolastico italiano nell'ultimo decennio del secolo XX e nei primi anni di quello successivo: il processo dell'autonomia scolastica, che delega gran parte dell'organizzazione didattica ai singoli istituti, crea di rimando la necessità di tenere sotto controllo, a livello nazionale, l'omogeneità del processo di insegnamento-apprendimento in modo differente dai tradizionali programmi prescrittivi.²

Parallelamente, e sulla scia delle, tentate o riuscite, riforme dei cicli scolastici, si comprende anche che l'insegnamento dell'italiano non può procedere in maniera completamente irrelata da quanto svolto nei gradi di istruzione che precedono e seguono: per essere davvero efficace, infatti, i diversi segmenti devono integrarsi in una dimensione curricolare affinché l'acquisizione di contenuti e abilità sia graduale e consideri sia i prerequisiti già raggiunti sia ciò che sarà oggetto del grado di studi superiore. La dimensione verticale del curricolo di educazione linguistica e letteraria è presente già dalle *Indicazioni* Moratti del 2004, che non a caso sono pensate per l'intero primo ciclo di istruzione (infanzia, primaria, secondaria),³ e

1 Le indicazioni relative al canone degli autori, ad esempio, si snelliscono decisamente.

2 Risponde a questa esigenza anche la nascita dell'INVALSI, l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione.

3 Come si è detto, la verticalizzazione del curricolo risulta facilitata anche dall'accorpamento delle scuole del

diventa esplicita pochissimi anni dopo con quelle del ministro Fioroni che si presentano proprio come *Indicazioni per il curricolo*.

Più difficile risulta l'adattamento delle scuole secondarie di II grado alla didattica curricolare, innanzitutto, per la consueta divisione in biennio e triennio (quest'ultimo, tradizionalmente caratterizzato dall'abbandono dell'insegnamento linguistico in favore di quello storico-letterario), cicli spesso non comunicanti tra loro anche a causa di una prassi comune che vuole assegnati a due docenti diversi l'insegnamento di Lettere italiane; divisione che le *Indicazioni e Linee-guida* Gelmini del 2010/2011 cercano di superare, riarticolando i percorsi con la nuova scansione formata da due bienni e un anno terminale (scansione che risulta però spesso, come si è già osservato, puramente nominale). In realtà, un elemento che ha contribuito, in modo probabilmente involontario, a ridurre lo stacco netto tra biennio e triennio è stata la riforma dell'Esame di Stato del 1999: infatti essa, introducendo nuove tipologie testuali per la prova di italiano, ha fatto sì che anche al triennio dovesse trovare posto, accanto alla storia letteraria, una seppur minima riflessione sulla produzione scritta e dunque una maggiore attenzione alla didattica della lingua.

Ancora particolarmente problematico risulta il raccordo tra primo biennio della secondaria di II grado, ormai a pieno titolo scuola dell'obbligo, e la secondaria di I grado, che risultano due segmenti non comunicanti tra loro tramite vincoli istituzionali: l'elemento della continuità curricolare è dunque lasciato all'attività di programmazione degli insegnanti del ciclo, che dovrebbero valutare con attenzione competenze e conoscenze in ingresso, come suggerito in più di uno dei documenti normativi.

La questione nodale degli ultimi anni è la insomma formulazione di istruzioni disciplinari che trovino un equilibrio tra esigenze diverse: la gradualità necessaria ad un curricolo verticale che si estenda anche alla secondaria di II grado (o almeno al primo biennio di essa); l'indicazione di conoscenze e competenze di base, imprescindibili per tutti gli indirizzi superiori, valutabili ai fini delle *Certificazioni*; il rispetto dell'autonomia scolastica e della specificità di ogni indirizzo liceale, tecnico e professionale.

15.c. Evoluzione dell'idea di lettura

A partire dalla fine degli anni Sessanta del secolo scorso, le innovazioni nel campo degli studi linguistici hanno condotto ad una vera e propria rivoluzione copernicana nel campo

primo ciclo in Istituti Comprensivi, in cui è possibile accordarsi, a livello di programmazione collegiale, affinché i raccordi e la continuità tra infanzia, primaria e secondaria di I grado siano effettivi e non solo sulla carta.

dell'insegnamento della lingua italiana, che si è estesa, tra la fine degli anni '70 e i primi anni '90, a tutti gli ordini di scuola. Non si è verificato un simile cambiamento per quanto riguarda la didattica della lettura nella scuola secondaria, che manca ancora di uno statuto autonomo,¹ e i suoi rapporti con il tradizionale insegnamento letterario. L'analisi delle indicazioni ministeriali consente di evidenziare quali siano i nodi irrisolti da tempo e quali le tendenze innovative.

Un primo, rilevante elemento di novità degli ultimi due decenni è senza dubbio la concezione della lettura come pratica sociale, seppur accolta dalla normativa vigente in modo embrionale e altalenante: è infatti già presente nei *Piani di studio* Brocca e nei *Programmi* per gli istituti professionali del 1992/94, e soprattutto nelle *Indicazioni Nazionali* per la secondaria di I grado emanate dai ministri Fioroni (2007) e Profumo (2012), ed è invece purtroppo assente dalle ultime *Indicazioni* e *Linee-Guida* per la secondaria di II grado. Nel momento in cui la scuola accetta questa idea, deve necessariamente modificare le metodologie didattiche, troppo spesso puramente trasmissive e unidirezionali (il docente legge e spiega, gli allievi ascoltano): invece, la discussione sui testi letti è fortemente consigliata per stimolare gli studenti ed il momento interpretativo non consiste più nella spiegazione dell'insegnante, ma è esplicitamente legato alla condivisione di opinioni e pareri con il gruppo classe, che diventa così comunità ermeneutica.

Tale evoluzione comporta anche quella, parallela, delle operazioni critiche da compiere sui testi letterari: nel corso del tempo si è passati dalla preminenza della lettura estetica di stampo crociano alla prospettiva storicistica, alle metodologie di analisi mutuata dallo strutturalismo, alle suggestioni provenienti dalla comparatistica, fino ad indicazioni che diventano, anche qui, molto vaghe, lasciando ai docenti la possibilità di spaziare attraverso una molteplicità di prospettive critiche e forme di analisi testuale. Parallelamente, il *focus* didattico si è spostato dall'autore al testo ed infine al lettore, a ribadire che al centro del sistema scolastico non sono le discipline e i contenuti disciplinari, ma il processo di apprendimento del discente.

Invece, non è mai stato esplicitamente risolto, né tantomeno tematizzato, il rapporto tra la lettura di testi letterari della tradizione nazionale e sovranazionale e una lettura più libera, di piacere o di svago: fino alla scuola media unificata di Bottai appare molto evidente l'esistenza di due diverse categorie di testi letterari che possono essere letti a scuola, quelli di letteratura "alta", destinati soprattutto agli studenti di ginnasi, licei ed istituti tecnici, e quelli di letteratura

1 Si veda quanto detto in sede di *Premessa*.

cosiddetta “per la gioventù”, indicati invece per gli studenti delle scuole complementari, di avviamento al lavoro, o per i gradi inferiori di licei ed istituti tecnici. In entrambi i casi, il canone di autori è piuttosto ampio e prescrittivo; ad esempio, predilige per i gradi inferiori di licei e tecnici gli scrittori patriottici, mentre più varia è la scelta per le scuole terminali, che non danno sbocco agli studi superiori. È indubitabile che tra i testi più propriamente letterari e quelli per ragazzi viga un rapporto gerarchico mai messo in discussione, vista l'assiologia su cui è fondata la scuola gentiliana.

Con la *Carta della Scuola*, almeno per il segmento delle medie inferiori, tutto cambia, poiché la lettura, in quanto attività che risveglia interesse, motivazione e attitudini degli studenti, viene posta al centro di tutto il processo di apprendimento del triennio: scompaiono dunque le prescrizioni di opere ed autori, si allarga la rosa di generi e tipologie testuali da proporre in classe,¹ che include anche testi extraletterari (di divulgazione scientifica, di viaggi), gli autori novecenteschi soppiantano quelli del secolo precedente; inoltre viene dato ampio spazio alla lettura individuale e libera, stimolata dall'insegnante e condotta grazie al supporto delle biblioteche della scuola e della classe.

Se già i *Programmi* Bottai avevano eliminato gli elenchi prescrittivi di opere ed autori, sostituendoli con indicazioni orientative su generi e tipologie testuali, la dissoluzione del canone delle letture per il segmento inferiore dell'istruzione è confermata anche dai tutti i successivi *Programmi* e *Indicazioni*. È però necessario segnalare che i *Programmi* del 1963 cercano di suggerire, in qualche modo, un ritorno ad un canone letterario forte e richiedono la lettura di almeno un'opera narrativa integrale per ciascun anno, avviando così la pratica, ancora oggi molto diffusa, dell'“ora di narrativa”. Nelle elaborazioni successive si trovano solo generiche menzioni di “testi letterari di vario tipo”, e parimenti il campo del leggibile si estende ad una molteplicità di tipologie testuali extraletterarie (testi argomentativi, espositivi, testi misti e non continui) sulle quali mettere in atto precise strategie di lettura finalizzate a scopi diversi. Inoltre, come si è già detto, alle prescrizioni riguardanti il contenuto si sostituiscono quelle relative alle competenze da raggiungere, per cui l'atto di lettura viene smontato in una pluralità di azioni inerenti i diversi livelli di comprensione del testo (globale, sintattico, lessicale...).

Anche nella scuola superiore si assiste ad un allargamento delle maglie nel primo biennio che (con l'eccezione delle *Indicazioni* Gelmini per i licei) cessa di essere il luogo deputato alla conoscenza dell'epica classica e dei *Promessi Sposi*, pilastri del tradizionale insegnamento

1 Gli autori 'per l'infanzia e la giovinezza', italiani e stranieri, sono qui offerti proprio a quella fascia di studenti che fino a quel momento doveva dedicarsi solo (o per la maggior parte) alla letteratura alta.

letterario, e si allinea, data la grande libertà concessa sia negli approcci metodologici e didattici sia nella scelta dei testi, alla scuola secondaria di I grado. Il processo di riduzione e snellimento del canone risorgimentale (con una contestuale apertura al pieno Novecento) si estende anche alla trattazione storico-letteraria del triennio: qui, negli istituti a vocazione tecnico-scientifica (i tecnici e i professionali, ma anche il liceo scientifico), erano sempre state prescritte (senza una vera e logica motivazione) letture di argomento inerente alle finalità generali della scuola; ora (con le *Linee-Guida* Gelmini) esse sono più coerentemente collocate nella galassia di testi extraletterari e tecnico-professionali che gli studenti devono imparare a maneggiare, sia in ricezione che in produzione, in previsione del loro ingresso nel mondo del lavoro; produttiva poteva anche risultare la proposta dei *Programmi* per il biennio post-qualifica degli istituti professionali, in cui si suggeriva ai docenti di predisporre un modulo didattico in cui raccogliere testimonianze letterarie e documentarie relative ad una tematica che potesse interessare l'ambito tecnico-professionale, ma, come si è visto, tale impostazione modulare viene presto abbandonata.

Tale situazione ha prodotto una vera e propria frammentazione e moltiplicazione del canone delle letture: infatti, all'ormai iperistituzionalizzato canone storico-letterario dell'ultimo triennio superiore, il cui nucleo risale agli anni Trenta, se ne sono affiancati altri, nel tentativo di rispondere alle nuove esigenze didattiche. Sono canoni più fluidi, ma piuttosto facilmente identificabili, direttamente influenzati dalle ragioni dell'editoria scolastica, che si è spesso fatta carico di colmare coi propri mezzi la mancanza di indicazioni relative ad alcuni segmenti (scuola secondaria di I grado, primo biennio del II grado) e di introdurre elementi di novità nei lunghi periodi di stagnazione normativa. Si può senza dubbio parlare di un canone editoriale (fortemente vincolato, ad esempio, dalla disponibilità dei diritti d'autore) che occupa il posto lasciato vuoto da quello istituzionale con la creazione di specifiche collane di narrativa scolastica e la ricerca e selezione dei brani da inserire nelle antologie.¹ Inoltre, è piuttosto probabile che esista, proprio nell'ambito della narrativa scolastica, soprattutto di quella proposta nel primo biennio della secondaria di II grado, che gode di minore attenzione da parte delle case editrici,² una sorta di “canone ombra”, costituito in gran parte da romanzi recenti di autori contemporanei italiani e stranieri, di qualità e valore spesso disuguale: esso è nato dall'esperienza e dal passaparola dei docenti che cercano, con alterne fortune e risultati, di promuovere forme di lettura non limitate ai brani dei libri di testo.

1 L'esistenza effettiva di un canone di letture antologiche per la scuola media è individuata già da Ossola 1978.

2 Si veda Capitolo II, paragrafo 2.b.

La riduzione del canone letterario istituzionale a partire dalla fine degli anni '70³ e la nascita di canoni nuovi deve essere posta in relazione anche con il già accennato trasferimento di prescrittività dai contenuti all'acquisizione di competenze. Ciò ha comportato, di riflesso, un ampliamento notevole della varietà dei testi sottoposti alla lettura scolastica, in particolare nella direzione dei testi extraletterari finalizzati a scopi precisi; questa irruzione di tipologie testuali diverse da quelle dei generi letterari codificati è in parte dovuta all'influsso delle scienze linguistiche nella didattica: infatti, tali tipologie sono facilmente reperibili in contesti d'uso concreti, sono utilizzabili didatticamente sia in modalità ricettiva (comprensione del testo) che produttiva (produzione del testo), e dunque rispondono all'esigenza di educazione linguistica globale. Inoltre, è molto più semplice isolare, per tali testi, singole competenze di lettura facilmente misurabili anche con test standardizzati: non è infatti un caso che le prove internazionali di *reading literacy* siano per la maggior parte costruite su testi non letterari. È possibile affermare che, anche in concomitanza con l'introduzione dei test nazionali INVALSI, si è ampliato a dismisura lo spazio riservato ai testi espositivi e argomentativi, sui quali vengono svolte attività di analisi e comprensione fortemente strutturate, utilizzate anche per testi narrativi e descrittivi brevi come quelli presenti nelle antologie (o appositamente prodotti come esercizi in vista della somministrazione dei test).

Dunque, in seguito alla fine della scissione esistente tra educazione linguistica ed educazione letteraria (in cui la seconda metteva a disposizione modelli che regolassero la prima),² che aveva fino a quel momento informato i programmi ministeriali, il dualismo riscontrabile tra *lettura libera* e *lettura di testi ad alto tasso di letterarietà* presente nelle indicazioni normative fino agli anni Sessanta, ha cominciato a spostarsi verso l'asse *comprensione di testi d'uso/lettura di testi letterari*. Ciò ha ridotto sempre di più il campo della lettura libera e delle pratiche ad essa connesse, comprese tra l'insegnamento storico-letterario e quello linguistico, anche in ragione dell'assenza di specifiche indicazioni ministeriali.

All'interno della scuola italiana la lettura *tout-court* – sorta di zona-ponte che non può vantare il predigioso *pedigree* fornito dal canone degli autori e dei testi classici agli studi letterari, ma che è altresì difficilmente riducibile alle pratiche tipiche dell'insegnamento linguistico, pena la sua riduzione a campo di esercizio per altri scopi – resta dunque in ombra, relegata a spazi marginali e priva di un autonomo statuto didattico-disciplinare. Dunque, nonostante essa sia incoraggiata, almeno a parole, nelle generiche finalità dell'insegnamento

3 Con la significativa eccezione delle *Indicazioni* Gelmini del 2010, di cui si è già discusso.

2 Lavinio, 1990, pp. 40-47.

dell'italiano, il suo ruolo resta secondario ed ancillare, poiché davvero pochi sono i rimandi concreti, nelle indicazioni di contenuti e di competenze, che ne facciano un campo di intervento strategico affinché gli studenti terminino il proprio percorso scolastico non solo avendo acquisito un bagaglio di competenze e conoscenze relative ai testi letterari e a quelli d'uso, ma anche con una solida abitudine alla lettura personale.

Al contrario, mettere al centro dell'insegnamento dell'italiano la lettura come esperienza globale, in tutte le sue forme, significherebbe anche ricucire lo strappo, sempre più evidente, tra il dominio dell'educazione linguistica e quello dell'educazione letteraria, restituendo vitalità e concretezza ad entrambe.

CAPITOLO II. LEGGERE IN CLASSE: COMUNITÀ DI PRATICA ERMENEUTICA E *CIRCLE*

OF READING

1. La lettura come attività sociale

Stai per cominciare a leggere il nuovo romanzo *Se una notte d'inverno un viaggiatore* di Italo Calvino. Rilassati. Raccogliti. Allontana da te ogni altro pensiero. Lascia che il mondo che ti circonda sfumi nell'indistinto. La porta è meglio chiuderla; di là c'è sempre la televisione accesa. Dillo subito, agli altri: «No, non voglio vedere la televisione!» Alza la voce, se no non ti sentono: «Sto leggendo! Non voglio essere disturbato!» Forse non ti hanno sentito, con tutto quel chiasso; dillo più forte, grida: «Sto cominciando a leggere il nuovo romanzo di Italo Calvino!» O se non vuoi non dirlo; speriamo che ti lascino in pace.¹

Se «la lettura è sempre una pratica incarnata in gesti, spazi, abitudini»,² per un adulto istruito del XXI secolo quella descritta nell'*incipit* del romanzo di Calvino è la più abituale e comune, identificabile quasi come lettura *tout-court*: silenziosa, privata, isolata, declinata al singolare, insomma.

È noto che tale pratica solitaria nasca già in epoca antica,³ metta radici nel medioevo,⁴ diventi «la maniera ordinaria di leggere – almeno per i lettori che hanno familiarità con lo scritto e sono di antica alfabetizzazione»⁵ tra XVI e XVIII secolo, e si imponga definitivamente nei due secoli successivi con la *Leserevolution*⁶ e l'affermazione del romanzo come genere predominante – processi strettamente interconnessi e resi entrambi possibili dall'ascesa della borghesia e dalla concomitante nascita dell'industria editoriale.⁷

Eppure, nonostante l'incontestabile diffusione della lettura individuale e privata nel corso del tempo e fino ad oggi, hanno resistito innumerevoli pratiche di lettura socializzata: nelle case dei notabili toscani del XIV secolo,⁸ nei refettori dei monasteri benedettini, nelle fabbriche cubane di sigari, nei *triclinia* romani, nelle piazze di paese durante le fiere, nei salotti borghesi,⁹ giù giù fino alla pratica più intima e minima della contemporaneità, perché necessita di due

1 Calvino 1994, p. 3.

2 Chartier 1994, p. 17.

3 Svenbro 2009.

4 Hamesse 2009 e Saenger 2009.

5 Chartier 1987, p. 90.

6 Wittmann 2009.

7 Watt 1976.

8 Cfr. Ariès e Duby 1987, p. 166.

9 Cfr. Manguel 2007, pp. 102-114.

soli attori, un lettore e un ascoltatore: il rito serale del genitore che legge al proprio figlio la “storia della buonanotte”.

Gli esempi riportati suggeriscono che la maggior parte di queste letture ad alta voce avvenga in una situazione fortemente gerarchizzata, in cui il detentore dell'autorità e della capacità di decifrare il testo scritto legge ad alta voce a coloro che, per diverse ragioni, non posseggono (del tutto o parzialmente) tale capacità: il caso tipico è quello delle letture domestiche (spesso di argomento religioso) tenute dal padre o da un precettore alle donne e ai bambini della famiglia.¹ Esistono però anche molteplici situazioni di lettura collettiva pubblica in cui il lettore pienamente alfabetizzato (giullare, sacerdote, maestro, intellettuale), spesso di rango sociale superiore, si rivolge ad un uditorio incolto ma in situazione di «alfabetismo collettivo» (Italo Sordi), vale a dire «una competenza ben formata di ascolto, che comport[a] una formazione letteraria indiretta, in assenza di alfabetizzazione»;² tale alfabetismo collettivo si sviluppa proprio in ragione della frequenza delle letture pubbliche, spesso utilizzate per diffondere nuove idee politiche o religiose.³

Eppure, oltre a questa modalità verticale di lettura condivisa, ne esiste anche una orizzontale, in cui gli appartenenti allo stesso *milieu* sociale condividono le proprie idee sui libri letti o addirittura leggono insieme: se già le biblioteche nelle *villae* dei patrizi romani sono sovente «luoghi di sociabilità che fanno da sfondo alla lettura privata dei ceti colti»,⁴ tra XVI e XVIII secolo si diffondono negli ambiti urbani forme di lettura comune che manipolano ed elaborano collettivamente i testi,⁵ e anche tra i ceti colti cominciano a nascere “società piacevoli e ragionate”, “piccole accademie” in cui

differenti modi di lettura e di rapporti col libro definiscono il vincolo delle pratiche, l'incastro della sociabilità: la lettura solitaria alimenta lo studio personale e la pratica intellettuale; la società di amici si fonda sulla lettura ad alta voce, la glossa, la discussione che possono riunire anche un uditorio più vasto che si riunisce ascoltando la lettura dei testi e lo scambio di opinioni.⁶

È però con l'Illuminismo che i caffè, le Accademie e i salotti letterari diventano spazi

1 Particolarmente diffuse nell'Europa protestante a partire dal XVI secolo, Chartier 1987, pp. 110-111.

2 Wittmann 2009, p. 344.

3 Wittmann 2009, p. 345.

4 Cavallo 2009, p. 40.

5 «La lecture est-elle un acte du for privé, intime, secret qui renvoie à l'individualité? Non, car cette situation de lecture n'a pas toujours été dominante. Je crois, par exemple, que dans les milieux urbains existe entre le XVI et le XVIII siècle tout un autre ensemble de rapports aux textes qui passent par des lectures collectives, des lectures qui manipulent le texte, déchiffré par les uns pour les autres, parfois élaboré en commun, ce qui met en oeuvre quelque chose qui dépasse la capacité individuelle de lecture», Chartier 1993, p. 269.

6 Chartier 1987, p. 108.

privilegiati di discussione e diffusione dei testi letterari; nel XIX secolo, poi, con la rapida crescita dell'alfabetizzazione e la diversificazione della produzione tipografica, anche gruppi sociali prima emarginati (donne, bambini, operai)¹ possono godere di nuove modalità di fruizione del libro:

Soprattutto le donne, principale pubblico della novellistica, prediligevano una lettura di gruppo, che consentiva una comunicazione non mediata al di là della lettura. In luogo della lettura autoritaria, «frontale», ad opera di padri di famiglia, preti o maestri, si faceva ora strada una socialità legittimata e formalizzata, attraverso la lettura, il cui significato risiedeva nell'«esperienza di giochi di ruolo empatici», vale a dire in un'elaborazione comune di testi letterari controllata e disciplinata.²

Nel secolo successivo si moltiplicano i luoghi in cui è possibile trovare i libri, che escono dalle biblioteche pubbliche e private per essere collocati anche «negli ospedali e nelle case di cura, nelle stazioni e nelle piazze, nelle metropolitane e nelle vetrine dei negozi, nei centri commerciali e nelle carceri, sulle spiagge e negli hotel, nei giardini e nei parchi»;³ si moltiplicano così le occasioni in cui la relazione tra libro e lettore, lungi dal rimanere esclusiva, si interseca con una varietà di relazioni sociali più o meno formalizzate (circoli di lettura, caffè-librerie, incontri pubblici con gli autori, ecc...)⁴ che prevedono proprio la messa in campo di «costruzioni discorsive che prolungano il momento della lettura e le conferiscono una forma comunicabile e, per questo motivo, invitando allo scambio e al dibattito, permettono di ritornare sull'esperienza stessa, di modificarne la portata e il senso».⁵ Nascono così vere proprie comunità di lettori, in cui sono stabilite, in modo implicito ed esplicito, norme e convenzioni che «definiscono usi legittimi del libro, modi di leggere, strumenti e procedure d'interpretazione»⁶ che non appartengono al singolo lettore, ma ad un intero gruppo sociale, più o meno ampio.

1.a. La ricezione del testo come fatto sociale: orizzonti di attesa e sistemi di lettura

Che le convenzioni regolanti le strategie di lettura e di interpretazione siano di origine storica e sociale, e non immanenti nel testo o stabilite a priori dall'autore, è intuizione formulata nel 1967 da Hans Robert Jauss ed espressa nella celebre prolusione accademica *Che*

1 Lyons 2009.

2 Wittmann 2009, p. 353.

3 Altobella 2007, pp. 137-138.

4 Alcuni di questi luoghi (circoli di lettura, librerie-caffè, librerie-ristoranti, librerie straniere) sono stati studiati, nella realtà francese contemporanea, da Burgos, Evans e Buch 1996.

5 Burgos 2010, pp. 79-80 [traduzione mia].

6 Chartier 1994, p. 18

cosa significa e a che scopo si studia la storia della letteratura?,¹ atto di nascita della cosiddetta “teoria della ricezione”, la quale sposta l'attenzione critica dalle caratteristiche formali del testo e dai meccanismi della sua produzione ai processi di ricezione dell'opera.

Jauss tenta di ridurre «la frattura fra la considerazione storica e quella estetica della letteratura»² generata dall'opposizione tra critica di stampo marxista, che concepisce il testo letterario come un prodotto storico e sociale, ma ne riduce le qualità estetiche a semplice testimonianza dei processi in atto in una determinata situazione strutturale,³ e formalismo russo che, nelle formulazioni di Sklovskij, Jakobson e Tynjanov,⁴ riduce la storia letteraria ad una successione di sistemi estetico-formali (le cosiddette «serie letterarie») prive di relazioni con la storia generale.⁵ Jauss tenta di stabilire «fra sequenza letteraria e sequenza non letteraria un rapporto che circoscriva la relazione fra letteratura e storia senza costringere la letteratura ad abbandonare il suo carattere di arte e a ridursi ad una semplice funzione di illustrazione e commento».⁶ La sfida è quella di uscire dal «circolo chiuso di un'estetica della produzione e della rappresentazione»,⁷ e l'unica via è quella di rimettere in gioco il terzo vertice della relazione letteraria, ovvero il «lettore, ascoltatore, spettatore, il fattore pubblico, insomma».⁸ Infatti, secondo Jauss, il rapporto dialogico fra letteratura e lettore condiziona in modo decisivo l'opera letteraria, sia nella sua storicità sia nel suo carattere artistico, poiché «già la prima ricezione di un'opera da parte del lettore implica un collaudo del suo valore estetico in rapporto alle opere da lui lette precedentemente»;⁹ il rischio di cadere in uno psicologismo individualista è superato nel momento in cui si descrivono la ricezione e l'efficacia di un'opera non in base a un singolo lettore, ma

nell'ambito del sistema relazionale, oggettivabile, delle attese, quale per ogni opera nel momento storico del suo apparire risulta da quanto già sappiamo del genere, dalla forma e dalla tematica di opere che già conosciamo, e dalla contrapposizione di lingua poetica e lingua pratica.¹⁰

Eccoci dunque all'enunciazione del concetto-chiave di tutta la teoria di Jauss, quello di

1 La prolusione fu rielaborata più volte e pubblicata con titoli differenti, talvolta accompagnata da altri saggi, qui si cita dall'edizione Guida del 1977 (I edizione 1969), Jauss, 1977.

2 Jauss 1977, p. 25.

3 Jauss 1977, pp. 29-32.

4 Cfr. i contributi presenti in Todorov 2003.

5 Jauss 1977, pp. 35-39.

6 Jauss 1977, p. 39.

7 Jauss 1977, p. 43.

8 Jauss 1977, p. 43.

9 Jauss 1977, p. 45.

10 Jauss 1977, p. 55.

orizzonte di attesa, ovvero di uno «sfondo codificato»¹ che orienta le aspettative del pubblico e contro il quale si misura l'efficacia dell'opera, la quale non si pone mai come un'assoluta novità in uno spazio vuoto, ma predispone, con segnali occulti o palesi, una forma ben precisa di ricezione. Il critico tedesco mostra poi come ogni nuova opera si ponga ad una determinata «distanza estetica»² rispetto agli orizzonti di attesa del pubblico, che possono essere totalmente confermati (si avrà allora quella che Jauss chiama «arte dozzinale»),³ superati (si origina allora un nuovo orizzonte) o delusi: ecco così spiegate le differenti esperienze estetiche e le reazioni del pubblico e della critica, che possono portare l'opera al successo immediato, ad un successo graduale o ritardato, al consenso isolato, al rifiuto perché eccessivamente distante dalle attese.⁴

Ai nostri fini conta sottolineare che la nozione di orizzonte di attesa è socialmente e storicamente connotata, perché si fonda su parametri (canoni di genere e usi linguistici, soprattutto) che sono negoziati socialmente e storicamente dal pubblico della letteratura, e ne sono uno specifico patrimonio culturale. Jauss però critica la posizione rigida espressa dalla sociologia della letteratura classica secondo cui ogni opera ha un suo pubblico specifico, determinato sociologicamente e storicamente, che influenza direttamente la produzione dell'opera da parte dell'autore consacrando i successi letterari perché ne rispecchiano le attese;⁵ infatti, secondo Jauss, la relazione tra letteratura e pubblico è reversibile, perché esistono opere che al momento della loro apparizione non possono essere riferite ad alcun pubblico specifico, ma che «rompono così radicalmente il consueto orizzonte delle attese letterarie che solo poco a poco si può formare per esse un pubblico».⁶

Il concetto di orizzonte d'attesa rischia però di ridurre all'omogeneità ciò che omogeneo non è: «posto che la lettura sia un fenomeno sociale, regolato da schemi e da convenzioni a carattere collettivo»,⁷ è chiaro che all'interno del medesimo contesto coesistono insiemi di pubblici diversi,⁸ legati a *sistemi di lettura* differenti, che Joseph Leenhard definisce in questo modo:

What do we call a *system of a reading*? We discovered that the reader's attitude toward the events, characters, or any sign of the author's intervention actually formed a

1 Bertoni 1996, p. 95.

2 Jauss 1977, p. 61.

3 Jauss 1977, p. 61.

4 L'argomentazione di Jauss sviluppa poi il problema dei testi che vengono definiti "classici" e delle opere inizialmente rifiutate e incomprese (l'esempio è *Madame Bovary*) perché troppo distanti dall'orizzonte di attesa dei loro contemporanei.

5 Escarpit 1971.

6 Jauss 1977, p. 64.

7 Bertoni 1996, p. 102.

8 Per il sistema letterario italiano contemporaneo, si vedano ad esempio le articolazioni proposte in Spinazzola 1998.

system. Value judgements, reading attitudes, and expectations in the sphere of pleasure appeared to be organically interrelated. [...] But, while our study proves the existence of real systems of reading, it also proves that this reality tends to pluralize the notion of a public, and to undermine any simplistic notion of its unity. When speaking of *the public*, one frequently sees it as a whole; in actual fact, we only met *readers*, who form *publics* according to their sociodemographical characteristics.¹

Secondo Leenhardt i differenti sistemi di lettura veicolano anche diversi sistemi valoriali, influenzati da fattori quali la cultura globale di una data civiltà, la cultura nazionale e le tradizioni, la coscienza di gruppo o di classe sociale.² Sono fattori che definiscono i quadri generali e le condizioni di possibilità entro cui si muovono il pensiero individuale e le modalità di approccio ai problemi, ivi compreso quello con il testo:³ si hanno così «*modalità cognitive*»⁴ di lettura che variano però non solo in subordine alle caratteristiche del gruppo sociale (o dei gruppi sociali) in cui il lettore è inserito, ma anche in relazione alla singolarità individuale dei lettori.⁵ Allora, il lettore astratto e generico presupposto da Jaus⁶ è pronto a diventare una presenza empirica rilevante, «*un lettore circoscritto*»⁷ che, con la sua attività soggettiva, «tende ad invadere tutto lo spazio disponibile nel rapporto di lettura»,⁸ utilizzando i codici di cui è in possesso non solo per comprendere ed interpretare il testo letterario, ma addirittura per produrlo.

1.b. Chi "fa" il testo? Le comunità interpretative

È questa la posizione teorica da cui parte la riflessione critica di Stanley Fish: egli si oppone al determinismo testuale postulato dal *New Criticism*, che sottovaluta o ignora l'attività del lettore, sostenendo non solo che «tutte le poesie (e romanzi e opere drammatiche) hanno per argomento i propri lettori»,⁹ ma che la lettura è il solo ed unico «*evento*, qualcosa che *accade* al lettore e che richiede la sua partecipazione. Ed è questo evento, questo accadimento considerato nella sua integrità [...] a costituire il significato»¹⁰ del testo, «un qualcosa che ha luogo *fra* le

1 Leenhardt 1980, p. 214.

2 Leenhard-Jósz 1992, pp. 45-46.

3 Leenhard-Jósz 1992, p. 39.

4 Leenhardt citato in Bertoni 1996, p. 104.

5 In un'indagine empirica scolta su lettori francesi e ungheresi, Leenhardt e Jósz individuano tre differenti «*modes de lecture*» dei romanzi sottoposti all'analisi (*Les Choses* di Georges Perec e le *Cimetière de rouille* di Endre Fejes): *lecture factuelle* (o *phénoménale*), *lecture identico-émotionnelle*, *lecture analytico-synthétique*, Leenhard-Jósz 1992, pp. 37-40.

6 Ma, per rimanere all'interno della teoria della ricezione maturata all'interno della Scuola di Costanza, anche quello, implicito e fenomenologico, di Wolfgang Iser. Iser 1974 e Iser 1987.

7 Bertoni 1996, p. 106.

8 Bertoni 1996, p. 110.

9 Fish 1987, p. 25.

10 Fish 1987, p. 29.

parole e *nella* mente del lettore». ¹ È necessario dunque abbandonare ogni idea di oggettività del testuale ² per accettare una nuova dimensione della letteratura: quella di un'esperienza temporale e, in senso lato, *affettiva*. ³

un flusso che si sviluppa nella coscienza del lettore a forza di attese, di delusioni, di revisioni e ristrutturazioni, in una risposta mobile e continua alla sequenza lineare del testo. Così, la categoria della risposta comprende – senza esclusioni – tutte le attività mentali provocate da una sequenza di parole: non soltanto gli affetti o i sintomi psicologici, ma anche le previsioni sintattiche o lessicali, la loro conferma o correzione, la formulazione di domande, di risposte, di giudizi e delle relative revisioni, la soluzione graduale degli enigmi. ⁴

Il pericolo maggiore di tale posizione è la deriva soggettivista e psicologista, per ovviare alla quale Fish postula la presenza di un «lettore *informato*», ⁵ garante di un primo livello di esperienza comune e condivisa di fronte alla lettura del testo: questo lettore informato non è né un astrazione né un lettore in carne ed ossa, ma un ibrido, ovvero «un lettore reale (io stesso) che fa tutto quanto è in suo potere per informarsi» ⁶ e per limitare le proprie idiosincrasie; ⁷ egli possiede competenze linguistiche, semantiche e letterarie che garantiscono un accordo interpretativo di base, permettendo di rifiutare le interpretazioni aberranti. Il dissenso interpretativo, allora, non si spiega come il contrasto tra risposte differenti all'opera, ma come «diverse risposte alla risposta, in una sorta di secondo livello che si sovrappone alla prima esperienza comune». ⁸

Il passo successivo del critico statunitense è quello di abbandonare il concetto di lettore informato (ancora troppo esposto alle accuse di soggettivismo), per elaborare quello di «comunità interpretativa»:

Le comunità interpretative sono costituite da quanti condividono strategie interpretative non per leggere (nel senso convenzionale del termine), ma per scrivere testi, per fondarne proprietà e attribuirne intenzioni. ⁹ Si tratta, in sostanza, di strategie che preesistono all'atto della lettura e che determinano quindi la forma di ciò che si legge piuttosto che, come di solito si pensa, il contrario. [...] È perciò questa la

1 Fish 1987, p. 34.

2 «L'oggettività del testo è un'illusione, e per giunta pericolosa, proprio perché è così convincente dal punto di vista materiale», Fish, 1987, p. 49.

3 Il titolo del saggio in cui Fish espone tali teorie è, infatti, *Literature in the reader: affective stylistics*.

4 Bertoni 1996, pp. 129-130.

5 Fish 1987, p. 55.

6 Fish 1987, p. 56.

7 In tal modo, la soggettività viene contemporaneamente riconosciuta e tenuta sotto controllo, *Ibidem*.

8 Bertoni 1996, p. 131.

9 Secondo il critico, infatti, le attività mentali del lettore «sono interpretative: piuttosto che essere preliminari alla questione del valore, esse ne fissano e ne modificano in ogni momento i termini», Fish 1987, p. 92.

spiegazione sia della stabilità dell'interpretazione tra lettori differenti (appartengono alla stessa comunità) che della regolarità con cui un singolo lettore impiega strategie interpretative producendo quindi testi differenti (appartiene a comunità differenti). E si spiega in questo modo anche perché sia possibile il dissenso nell'interpretazione e perché la discussione possa seguire certi criteri ordinati.¹

Se il lettore resta dunque il produttore del testo, egli non è più completamente indipendente, perché le sue strategie interpretative (anche quelle automatizzate al punto di diventare inconsapevoli) esistono, come il linguaggio, non in astratto, ma solo in un determinato contesto sociale² che rende ovvio o normale un certo significato o un altro, differente dal primo; e poiché le norme del linguaggio e della sua comprensione non sono interne al linguaggio stesso, ma convenzionali ed inerenti ad una struttura istituzionale, ne deriva che anche le comunità interpretative necessitano di un «annidamento»³ all'interno di una di queste istituzioni – siano esse la scuola, l'università, la critica – che ne legittimino le interpretazioni, limitandone quelle possibili;⁴ in tal modo il testo non viene travolto dalla deriva infinita dell'anarchia interpretativa (anche se, teoricamente, «nessuna lettura è intrinsecamente impossibile»),⁵ ma non è neppure ontologicamente stabile.

Io non sto perorando l'idea di un testo infinitamente aperto o plurale, ma di un testo che è sempre fisso: e tuttavia, poiché non è fissato per tutti i luoghi e tutti i tempi, ma solo dove e fino a quando resta in vigore un certo modo di leggerlo, è un testo che può cambiare.⁶

Dunque, nuove interpretazioni sono possibili grazie all'introduzione di nuove categorie o all'espansione di quelle vecchie, che permettono di mettere in luce dati fino a quel momento non percepiti (e dunque considerati nuovi),⁷ oppure grazie alla mutazione dei canoni di accettabilità (mutazione che è spesso ordinata e, in certa misura, prevedibile).⁸ Ogni nuova interpretazione, allora, si presenta «come un rimedio a un difetto delle interpretazioni

1 Fish 1987, p. 106.

2 «Il linguaggio non ha una forma indipendente dal contesto, ma, dal momento che il linguaggio lo si incontra solo in contesti, e non in astratto, esso ha sempre una forma, anche se non è sempre la stessa», Fish 1987, p. 111.

3 Fish, 1987 p. 147.

4 In tal senso, la posizione di Fish è interpretata da Yves Citton come un'«aberrazione affabulatrice» rispetto alla pretesa di delegittimare una qualsiasi pretesa di oggettività testuale, ma come intrinsecamente anti-fondamentalista e radicalmente sovversiva, perché mostra come non esistano saperi precostituiti al di fuori di precisi sistemi culturali che ad essi demandano la trasmissione di determinati significati e non di altri, stabilendo quali siano accettabili e quali no, Citton 2007.

5 Fish 1987, p. 188.

6 Fish 1987, pp. 117-118.

7 Fish 1987, p. 154.

8 Fish 1987, p. 191.

precedenti»¹ perché pretende di «rendere migliore l'opera»² sulla base dei nuovi principi. In tal senso, la critica è attività necessaria alla produzione e alla manutenzione del testo, perché porta allo scoperto le strategie interpretative secondo cui i suoi stessi canoni sono stati prodotti e compresi alla luce delle differenti culture letterarie, generandone al contempo di nuove.³

1.c. La letteratura e noi: l'ermeneutica materialista di Romano Luperini

Alcune delle posizioni di Fish, corrette però dall'apporto di altre tendenze (il materialismo marxista di Lukàcs e Benjamin e l'ermeneutica di Gadamer), sono parte integrante della riflessione di Romano Luperini: anche secondo il critico toscano la letteratura è una «convenzione sociale»,⁴ ma proprio questa sua convenzionalità si fa garante della letterarietà di testi che i processi di ri-uso istituzionali⁵ – «il rapporto scrittura-lettura, la tradizione e il canone»⁶ – hanno configurato e configurano come letterario; dunque, la letterarietà cessa di essere o una pura costruzione degli interpreti (così come aveva provocatoriamente supposto Fish) o un'essenza ontologica, per diventare «un prodotto storico-antropologico»⁷ determinato dalle scelte culturali e dalla memoria selettiva di un'intera comunità, capaci di orientare sia la lettura e la ricezione che la scrittura e il lavoro di formalizzazione.

La marca del “letterario” non può essere ridotta pertanto a un atto unilaterale dell'interprete o di un ristretto gruppo di interpreti. Non siamo in presenza né solo di un oggetto che determina una relazione, né solo di una relazione che determina un oggetto; ma, *nel contempo*, in modo interattivo, di entrambe queste situazioni. Nella condizione pragmatica della scrittura-lettura occorre cogliere la reciprocità di un rapporto e dunque il carattere intersoggettivo della “letterarietà”.⁸

La letteratura e la letterarietà nascono dalla relazione dialettica fra scrittura e lettura, che «si realizza concretamente attraverso una correlazione fra *certe* strategie di scrittura e *certe* strategie di lettura»,⁹ entrambe, come si è detto, determinate da fattori storici, culturali, sociali, antropologici.

Per Luperini la lettura è un'esperienza temporale durante la quale il lettore sperimenta diverse ipotesi di coerenza per comprendere il testo: la coerenza interna di un'opera non è un

1 Fish 1987, p. 192.

2 Fish 1987, p. 193.

3 Fish 1987, pp. 210-211.

4 Luperini 1999, p. 7.

5 Il concetto di ri-uso è chiaramente ed esplicitamente mutuato da Lausberg (Lausberg 1969) attraverso il filtro della pragmatica della letteratura teorizzata da Franco Brioschi (Brioschi 1983), Luperini 1999, pp. 8 e 46.

6 Luperini 1999, p. 11.

7 Luperini 1999, p. 11.

8 Luperini 1999, p. 9.

9 Luperini 1999, p. 11.

dato oggettivo, ma scaturisce dalle differenti ipotesi interpretative che individuano alcuni elementi, scartandone invece degli altri;¹ nel tentativo di dare senso all'opera entrano in gioco l'immaginario, il vissuto e l'orizzonte ideologico del lettore che la fa rivivere e la riattualizza ad ogni lettura. La critica letteraria non è altro che «un modo specifico di articolare il rapporto scrittura-lettura»,² regolato da norme pragmatiche e sociali, in quanto l'attività critica «è una funzione sociale e implica un rapporto pubblico».³ Luperini mette in evidenza gli aspetti etici del lavoro critico, che si confronta da un lato con istanze di tipo scientifico-dimostrativo (la filologia testuale, il rigore delle procedure descrittive e analitiche) e dall'altra con istanze argomentativo-persuasive che riguardano il contenuto di verità e il valore di un testo: ecco allora che si prospetta una nuova dialettica tra commento ed interpretazione,⁴ in cui il primo mira a distanziare e a oggettivare l'opera, la seconda ad abolire questa distanza, poiché legge il testo in modo da definirne il significato per il presente:

L'interpretazione è sintetica: mira non solo a *capire* il testo ma a *comprenderlo* come un tutto organico e nella totalità dei suoi rapporti, in modo da definirne *il significato per noi*. [...] L'attualizzazione è dunque parte integrante di qualsiasi interpretazione. Ed è sempre legata alla valorizzazione (o giudizio di valore). [...] Attualizzazione e valorizzazione mirano a definire il *significato per noi* di un'opera o di un autore. *Per noi*: perché l'interprete si sforza sempre di superare la prospettiva individuale⁵ e di parlare a nome di una comunità. Pur sapendo che la validità dell'interpretazione non è mai garantita, ambizione massima del critico è quella di fornire l'unica interpretazione possibile di un testo.⁶

L'attività del critico, sempre in bilico tra le due facce della medaglia dell'ideologia ermeneutica (quella che lo trasforma in vate e profeta e quella che invece postula l'indecidibilità dei significati),⁷ si costituisce sulla scommessa sull'attribuzione di significato, nella

1 «La coerenza interna dell'opera [...] non è un requisito oggettivo, bensì varia da lettura a lettura, non solo fra lettori diversi, ma anche nello stesso lettore in momenti diversi. In realtà ogni testo presenta un ventaglio estremamente ampio di possibilità, ed è solo la loro selezione orientata da un'ipotesi che permette di identificare certi elementi di coerenza e di scartare tutte le altre componenti dell'opera che risulterebbero con essa in contraddizione e che magari, a una lettura successiva, possono essere riconsiderate alla luce di una diversa congettura di coerenza», Luperini 1999, p. 12.

2 Luperini 1999, p. 16.

3 Luperini 1999, p. 16.

4 «Il commento senza interpretazione è cieco; l'interpretazione senza commento è vuota», Luperini 1999, p. 21.

5 Ovviamente anche il giudizio di valore del critico non è mai unicamente espressione di un gusto solo individuale: «Eso è condizionato non solo dalla relativa datità dell'oggetto di studio, con i suoi specifici caratteri formali e i suoi contenuti determinati, ma, da un lato, dallo sviluppo della tradizione critica e dalla storia del canone, dall'altro dall'orizzonte sociale, dai destinatari del discorso critico e dal sistema dei significati in cui l'interprete si muove», Luperini 1999, p. 27.

6 Luperini 1999, pp. 25-27, *passim*.

7 Di derivazione heideggeriana la prima, di matrice nietzscheiana e poi decostruzionista la seconda, Luperini, 1999 pp. 28-29.

consapevolezza che ogni interpretazione è «relativa, parziale, problematica»¹ e che, paradossalmente, il suo valore sta proprio nell'affermare, dell'opera, qualcosa di diverso rispetto al suo senso storico, dal quale però non può prescindere. Il critico infatti sa, o, dovrebbe sapere che

alimentando con il proprio contributo il conflitto delle interpretazioni, collabora a fare di quest'ultimo il motore della civiltà fondandola sul dialogo, sulla possibilità del dissenso e sulla tolleranza e non sul dogmatismo delle verità precostituite e sulla sopraffazione che ne deriva.²

L'esercizio critico infatti si fonda sulla *persuasione*, e non sulla *dimostrazione*: tale differenza era già presente nella riflessione di Stanley Fish, che rigettava la seconda in quanto fondata sull'assunzione dell'esistenza di una verità oggettiva nel testo - impossibile secondo il critico americano.³ Secondo Luperini, la dimostrazione di una qualche verità relativa al testo può limitarsi solo a quanto pertiene agli strumenti filologici e analitico-descrittivi (che sono però anch'essi oggettivi e neutrali solo in modo molto relativo), mentre è la persuasione, laica, dialogica, perfino utopica,⁴ ad essere lo strumento fondamentale di un'ermeneutica materialistica⁵ che ponga al centro del suo metodo il dialogo con il testo (la lettura attualizzante) e con gli altri interpreti del passato e del presente (il conflitto delle interpretazioni):

Puntare sulla interpretazione e sulla attualizzazione del testo, motivare le ragioni per cui lo leggiamo e lo valorizziamo, significa interrogarsi sulla vita, scommettere su un suo senso possibile, confrontare valori con valori. La critica prefigura così una civiltà come ricerca interdialogica del senso, in cui la verità venga concepita non come un dato, bensì come un processo e come un'ininterrotta "costruzione" sociale.⁶

Il conflitto delle interpretazioni, a cui la critica contribuisce, diventa allora uno dei motori di una civiltà fondata sul dialogo e sulla tolleranza e sul rifiuto del dogmatismo portatore di verità assolute e di sopraffazione.

È proprio in virtù di questa sua funzione civile e democratica che il metodo ermeneutico viene applicato da Luperini anche ad un ambito istituzionale di cui egli si interessa attivamente,

1 Luperini, 1999 p. 30. Qui Luperini mette in dubbio le tesi di E. D. Hirsch (Hirsch 1973), il quale ritiene che esista un significato dell'opera (*meaning*, coincidente con l'*intentio auctoris*), diverso dal significato che l'opera assume per il lettore empirico (*significance*).

2 Luperini 1999, p. 31.

3 Fish 1987 pp. 208-209.

4 In quanto crede o finge di credere che le condizioni del dialogo siano già realizzate, Luperini 1999, p. 44.

5 Materialistica perché consapevole delle origini storiche e sociali che stanno alla base delle idee e delle dinamiche che permettono ad alcune di esse di conquistare una posizione egemonica, Luperini 1999, p. 45.

6 Luperini 1999, p. 43.

ovvero quello della scuola.

2. La classe come comunità ermeneutica

2.a. La lettura all'interno del dispositivo scolastico

Come già osservato nella *Premessa*, il rapporto testo-lettore che si sviluppa all'interno delle aule scolastiche ha caratteristiche peculiari che lo differenziano da quello che si instaura durante la fruizione individuale, di svago o professionale.¹ Accade così perché il processo della lettura avviene all'interno del dispositivo pedagogico scolastico,² delle sue norme, dei suoi rituali, del suo *setting* spaziotemporale e materiale. Una delle caratteristiche fondamentali del dispositivo è la sua finzionalità: al suo interno norme, aspettative, ruoli, tempi, spazi e pratiche operative sono altri rispetto a quelli agenti ed agiti nella vita quotidiana, o agli stessi è assegnato uno statuto diverso, tanto per il funzionamento, quanto per il valore e le finalità ad essi attribuiti.³ Qualunque attività, oggetto, corpo venga trasferito all'interno di un'aula scolastica, non potrà insomma evitare di modificarsi per adattarsi al dispositivo – o, meglio, sarà il dispositivo stesso a modificarli, se non a deformarli, per piegarli alle proprie esigenze strutturali. È quel che accade anche all'atto del leggere.

Innanzitutto, la lettura scolastica si deve adattare ad uno specifico *setting*⁴ che prevede

determinate liturgie di comportamento dei lettori e di uso dei libri, che necessitano di ambienti appositamente attrezzati e di particolari arredi e strumenti. [...] Esse discendono direttamente dalle pratiche didattiche della pedagogia moderna ed hanno trovato puntuale applicazione nella scuola borghese, istituzionalizzata tra Ottocento e Novecento. Secondo tali regole si deve leggere seduti in posizione eretta, con le braccia poggiate sul tavolo, col libro davanti a sé e così via; si deve leggere nella massima concentrazione, senza muoversi, senza far rumore, senza dar fastidio agli altri, senza occupare troppo spazio; si deve leggere in modo ordinato, seguendo il testo nelle sue partizioni; sfogliando il libro con cura, senza piegarlo, spiegazzarlo, maltrattarlo o danneggiarlo. [...] La lettura, insomma, in base a questi principi e a questi modelli, è un'attività seria e impegnativa, che esige sforzo ed attenzione, che si svolge spesso in comune, sempre in silenzio, secondo rigide regole comportamentali.⁵

Il secondo, palese, elemento di differenza tra la lettura privata e quella scolastica – derivante

1 «La distanza che separa la letteratura scolastica dalla letteratura viva è un tradizionale soggetto di scherzo o di scandalo», Escarpit 1970, p. 111.

2 Per la definizione del concetto di dispositivo, si veda quanto detto nella *Premessa*.

3 Mantegazza 2001, p. 26.

4 Nelle scienze sociali il termine *setting* indica il contesto entro cui avviene un'azione e può avere declinazioni differenti. Qui è utilizzato in particolare per indicare le componenti fisiche, materiali e spazio-temporali del contesto.

5 Petrucci 2009, pp. 431-432.

dalla natura intrinsecamente coercitiva del dispositivo, che esercita un potere (per quanto dolce) di addestramento e assoggettamento dell'individuo - è l'assenza di volontarietà. Lo studente generalmente non può scegliere *cosa* leggere, poiché la selezione dei testi è fatta, come si è detto, da altri, detentori di un'autorità istituzionale: è imposta dalla normativa ministeriale (prima sotto forma di *Programmi Scolastici* decisamente prescrittivi, ora sotto quella di *Indicazioni Nazionali* e più blande *Linee-Guida*); messa a disposizione dall'editoria scolastica, sotto forma di antologie o edizioni pensate *ad usum delphini*; ri-selezionata dall'insegnante che stabilisce concretamente quali testi proporre alla classe e quali tralasciare tra quelli reperibili nelle pagine dei manuali. L'istituzione scolastica inoltre non controlla solo il *cosa* si legge, ma anche il *come*, ponendo dei vincoli rispetto ai tempi di lettura, che non possono essere lasciati alla gestione del singolo ma devono rispettare precise scansioni cronologiche, dettate sia dalla calendarizzazione dei periodi scolastici, sia dalla gestione del lavoro del gruppo classe. Ovviamente, al lettore-studente non è quasi mai concesso di evitare o abbandonare la lettura, sia perché necessaria al proseguimento del lavoro collettivo, sia perché spesso diventa funzionale a pratiche di verifica e valutazione dell'apprendimento. Nei fatti, tale specie di lettore non legge affatto per libera scelta, per desiderio o interesse, ma per rispondere ad un'esigenza sovraindividuale di acculturazione, di cui il singolo può non sentire alcuna necessità, ma alla quale è tenuto ad adeguarsi in virtù della propria età e dell'appartenenza ad una determinata comunità nazionale che regola dettagliatamente il percorso scolastico dei propri giovani cittadini. Nella maggior parte dei casi viene meno quell'«atto di volizione che induce a leggere»¹ sotto la spinta di un'istanza di desiderio, di una mancanza, di un interesse che il libro è chiamato a colmare - spinta che, sola, può giustificare il dispendio di tempo e di energie emotive ed intellettuali necessari per portare a compimento la lettura.²

Uno degli scopi della lettura scolastica è mettere lo studente in grado di fruire di un insieme di testi canonici, contraddistinti da un alto tasso di letterarietà e di elaborazione formale: perché ciò sia possibile, è necessario che egli acquisisca, anche grazie alla mediazione dell'insegnante, saperi e competenze di tipo storico, linguistico, retorico, narratologico. Spesso, l'obiettivo dell'acquisizione di tale bagaglio culturale finisce per sopravanzare quelli legati alla lettura del testo: si propone allora una lettura in parte standardizzata e preconfezionata,

1 Spinazzola 1992, p. 60.

2 Si utilizza qui la nozione di lettura letteraria come definita in Spinazzola, 1992, pp. 129-153, intendendo dunque la lettura letteraria come risposta ad un bisogno di appagamento estetico, che necessita però di un consumo di energie psichiche e di tempo per essere soddisfatto; dal bilancio tra gratificazione estetica e dispendio di energie, la valutazione della lettura sarà positiva o negativa.

“grammaticalizzata” perché fondata sull'esercizio applicativo di tecniche e metodi descrittivi,¹ che richiede un atteggiamento più simile a quello del critico specializzato, capace di dare giudizi letterari motivati teoricamente, che a quello del lettore comune: «la formazione scolastica ha lo scopo di rendere possibile questo giudizio e [...] la tecnica pedagogica del commento al testo, pilastro dell'insegnamento medio, tende a fare del lettore un conoscitore».² Questa particolare modalità di utilizzo del testo rende forse omaggio alla sua ricchezza e complessità, ma ne cancella le possibilità di uno sfruttamento più vivo e attivo,³ che possa avere le caratteristiche del *ludus* a cui più volte la lettura è stata paragonata, e non quelle di un'attività che lo studente è costretto a subire passivamente.⁴

Non si dimentichi, inoltre, che nella lettura scolastica resiste, ed è anzi istituzionalizzata, una delle residue pratiche di lettura collettiva, che nel sistema letterario contemporaneo sono ormai decisamente emarginate a favore di quelle individuali. La lettura collettiva della classe risponde però a caratteristiche particolari, perché è, alternativamente, o la somma di letture individuali dello stesso testo non comunicanti tra loro (come nelle “liturgie” menzionate poco sopra), o una lettura a voce alta estremamente verticalizzata, in cui la parola del docente è sempre e comunque gerarchicamente superiore a quella degli studenti:

La voix du maître reste le plus souvent la seule autorisée à dire la ou les vérités ordonnées du texte. Pas de place pour les échanges, approximations, tâtonnements, expérimentations malhabiles, bricolages à partir de questions qui se croisent sans forcément s'articuler.⁵

Ne consegue allora, a differenza delle pratiche collettive di rielaborazione e manipolazione del testo a cui si faceva riferimento nel primo paragrafo, la frequente richiesta, da parte della scuola, di una passività interpretativa che permette di consegnare allo studente una verità riguardante il senso dell'opera, che non è prodotta dall'azione del singolo lettore o da quella, comunitaria, della classe, ma che proviene direttamente dall'alto, da un'autorità legittimata

1 «Io insegnerò dunque solo tecniche di lettura, obiettivamente controllabili. Procedimenti di scomposizione del testo, con cui il mio allievo potrà ottenere gli stessi risultati che io ottengo; una competenza esplicita in fatto di stile, versificazione, strutture narrative, e così via. Gli metterò di fronte alcuni casi di testi letterari, ma sia chiaro che solo di esempi si tratta, di oggetti su cui esercitarsi e non di paradigmi a cui attribuire valore assiologico. Il mio compito è di insegnargli solo operazioni formalizzabili (intersoggettive, controllabili, ripetibili). Tutto il resto, intuizioni, valori, gratificazioni, sono fatti suoi o miei, che ci teniamo ognuno per sé. [...] Il modello «grammaticalizzato», ripeto, sarà forse più scientifico, ma ha poco a che vedere con la letteratura», Brioschi 2006, pp. 222-223.

2 Escarpit 1970, p. 111.

3 Burgos 2010, p. 97.

4 «La classe refoule le jeu, renverse en quelque sorte l'enfant jouant actif en «enfant passif travaillé» - quels que puissent être l'intérêt qu'il y prend et les outils dont on le dote aussi», Picard 1986, p. 44.

5 Burgos 2010, p. 97.

istituzionalmente ad imporre non solo i significati, ma anche le modalità con cui pervenire ad essi,¹ attraverso un'attività di mediazione che non ha eguali in nessun altro campo del sapere.² Ne deriva, allora, che il senso dell'opera non è più il frutto di una ricerca, individuale o collettiva, e nemmeno la risposta a domande già predisposte, ma, molto semplicemente, un'ulteriore nozione nella lista di conoscenze che uno studente deve possedere.

Purtroppo, però, «l'atto della lettura non è un semplice atto di conoscenza. È un'esperienza che impiega tutto l'essere vivente, tanto nei suoi aspetti individuali come in quelli sociali»,³ e lo è a tal punto che, fortunatamente, anche quando è imbrigliata dalle convenzioni scolastiche, mutilata, insufficiente, riesce comunque, talvolta, a far percepire la propria vitalità:

Les jeunes reçoivent, même tenus à l'écart de la cuisine, le résultat d'une opération de transmutation des écrits en vecteurs de significations qui, parfois, leur parlent. Les travaillent. Éveillent des images, des souvenirs. Des émotions. [...] Aucun discours ne peut clore définitivement les effets de sens du texte distribué, commenté, évoqué, lu à voix haute, intégralement ou par fragments, mis en tout cas, d'une manière ou d'une autre, à la disposition, à la portée (la sienne) de l'élève. Peu importe, finalement, que cette expérience soit partielle, insuffisante, récupérée par l'enseignant. Elle constitue un instrument de divulgation du secret que nous nous plaignons depuis quelques décennies à attribuer au texte: sa polysémie créatrice, libératoire et ludique. Et les incertitudes que communique au sujet qui s'y investit, s'y projette, un objet dépossédé de toute vérité d'essence sont, en quelque sorte, la monnaie d'un travail d'interprétation auquel chaque lecteur s'adonne peu ou prou.⁴

Risulta indubbio, però, che proprio l'espulsione dalle aule scolastiche della dimensione viva ed esperienziale della lettura, ridotta a bigino o a cumulo di nozioni sterili, costituisca il fondamento per quella disaffezione verso la letteratura e i libri che costituisce uno dei dati purtroppo indiscutibili del panorama culturale italiano.⁵

È proprio a partire da tali considerazioni che Romano Luperini ha proposto un modello di

1 «La lettura viene cioè in qualche modo obliterata attraverso un rapporto di forza (tra maestro e allievo, o tra produttori e consumatori) di cui diviene lo strumento. L'uso del libro da parte di soggetti privilegiati lo trasforma in un segreto di cui essi sono i "veri" depositari. Erige fra esso e i suoi lettori una frontiera che può essere oltrepassata solo con un passaporto rilasciato da questi interpreti, trasformando la loro lettura (anch'essa legittima) in una "letteralità" ortodossa che riduce le altre interpretazioni (egualmente legittime) all'eresia (in quanto non "conformi" al senso del testo) o all'insignificanza (destinandole così all'oblio). Da questo punto di vista, il "senso letterale" è l'indice e l'effetto del potere sociale di un'élite. Offerto di per sé a una lettura plurale, il testo diviene così un'arma culturale, una riserva di caccia, il pretesto di una norma che legittima, come "letterale", l'interpretazione dei professionisti e dei chierici socialmente autorizzati», De Certeau, 2005, pp. 241-242.

2 Burgos 2010, p. 98.

3 Escarpit 1970, p. 111.

4 Burgos 2010, p. 98.

5 Si vedano gli ultimi tre Report ISTAT su *Produzione e lettura di libri* (ISTAT gennaio 2015, ISTAT dicembre 2013, ISTAT maggio 2013).

classe come comunità ermeneutica, perché «solo se la classe imparerà a dare senso al testo, a confrontarsi e a dividersi sui significati che esso assume, si avvicinerà al piacere della lettura».¹

2.b. Il funzionamento della classe come comunità ermeneutica

Per lungo tempo, nella pratica didattica, sulla scia delle teorie formaliste e strutturaliste, si è affermata la necessità della centralità del testo: essa presuppone però

una certa passività dell'interprete, una sua disposizione piuttosto descrittiva e catalogante che ermeneutica. Inoltre tale formula dà per scontata l'immobilità del testo, la sua fissità canonica, quando invece il testo cambia d'immagine e di significato attraverso i secoli perché è inseparabile dal processo storico delle interpretazioni.²

Luperini, invece, ribalta i termini della questione, e propone di mettere al centro della relazione con l'opera non il testo, ma l'atto della lettura, grazie alla quale la classe si costituisce come *comunità ermeneutica* finalizzata all'interpretazione, intesa come comprensione, valorizzazione e attualizzazione dell'opera stessa.

Come già detto, Luperini rifugge dal nichilismo di Fish e della successiva critica decostruzionista, affermando, pur senza pretese ontologizzanti o assolutizzanti, che esiste un "contenuto di fatto" dell'opera, il quale deve essere indagato, nei suoi aspetti semantici, linguistici e stilistici,³ attraverso lo strumento del commento che, traducendo e parafrasando il testo, mette il lettore odierno in contatto con ciò che esso dice letteralmente. Benché «servile e pragmatico»,⁴ riduttivo⁵ e privo di autonomia rispetto al testo, il commento – anche nella forma ridotta ed essenziale della semplice parafrasi⁶ – è indispensabile perché permette di aprire un dialogo che sia rispettoso dell'identità testuale e consente di escludere le interpretazioni che, non rispettando la semantica storica dell'opera, non possono essere considerate valide. Le interpretazioni possibili, per quanto illimitate, non possono essere infinite, non tanto perché sia possibile identificare il senso con metodo oggettivo e scientifico,⁷ quanto perché è necessario assumere come dato ineliminabile che l'opera e il suo discorso siano altro rispetto alle nostre strategie interpretative: questa datità dell'opera costituisce anche il *medium* sociale che permette

1 Luperini 2000, p. 55.

2 Luperini 2000, p. 15.

3 «Non si può separare l'interpretazione dalla comprensione letterale, l'ermeneutica dalla semantica», Luperini 2000, p. 72.

4 Luperini 2000, p. 84.

5 È importante che la coscienza di tale riduzione sia ben presente allo studente, Luperini 2000, p. 85.

6 Cataldi 1995.

7 Come si è già detto, secondo Luperini possono essere considerate oggettive (benché anch'esse non neutrali, poiché storicamente situate) solo le operazioni compiute dalle scienze filologiche e testuali che contribuiscono alla ricostruzione dei testi.

di colloquiare con quanti, in tempi diversi, all'interno o all'esterno di una data comunità ermeneutica, si sono confrontati con essa e l'hanno a loro volta interpretata, poiché costituisce il punto di partenza comune ed ineliminabile di qualsiasi comprensione.¹

Passaggio successivo al commento è quello della contestualizzazione, che colloca il messaggio del testo all'interno della sua epoca.² Sia la fase del commento che quella della contestualizzazione necessitano di specifiche competenze e conoscenze di tipo storico, linguistico, filologico, ma il momento della contestualizzazione è già di per sé interpretativo, perché l'alterità storica tra due epoche è irriducibile, ed è impossibile leggere il passato se non attraverso la lente deformante, o il cannocchiale, del presente: infatti, storicizzando un testo «da un lato lo poniamo nella *sua* storia e dall'altro lo situiamo nella *nostra* storia».³ Storicizzazione e attualizzazione sono le due facce della stessa medaglia, poiché, attraverso il commento e la contestualizzazione, non solo il testo viene ridotto al presente, ma mantiene intatta anche la sua capacità di riportare il lettore al passato. Si tratta dunque di capire se, come e quanto, un testo, nonostante la sua alterità, sia ancora in grado di «interagire con noi, con la nostra cultura e il nostro immaginario».⁴

Bisogna spiegare perché un testo, pur essendo così lontano da noi, è per noi attuale, può cioè interessare una comunità ermeneutica costituita dalla classe, ma anche dalla nazione o addirittura da una civiltà. Si tratta di scegliere e di ridefinire, ogni volta, il patrimonio dei nostri valori, cioè di contribuire a costruire il futuro scegliendo il passato.⁵

La questione della scelta e dunque della valorizzazione di determinati testi e non di altri è, contemporaneamente, una scommessa ed un atto di responsabilità da parte del professore, il quale ha il compito non solo di fornire competenze, ma anche quello di indicare ai suoi studenti dei possibili valori. Ricopre dunque una funzione eminentemente intellettuale,⁶ non è «né un tecnico neutrale⁷ né un tuttologo generico»,⁸ bensì un uomo dotato di cultura umanistica e un esperto in letteratura che, all'interno della classe come comunità ermeneutica,

1 Luperini 2000, pp. 59-60 e 72-73.

2 Luperini 2000, p. 85.

3 Luperini 2000, p. 87.

4 Luperini 2000, p. 16.

5 Luperini 2000, p. 87.

6 La prima edizione di Luperini 2000, di due anni precedente, aveva per titolo proprio *Il professore come intellettuale*.

7 Luperini addebita all'«invasione dei logotecnocrati», ovvero agli eccessi dello strutturalismo la riduzione della funzione del docente a quella di tecnico fornitore di competenze oggettive e neutrali e il conseguente rifiuto dell'assunzione di responsabilità etiche, sentite come forzature prevaricanti e antidemocratiche, Luperini 2000, pp. 42-44 e 53-58.

8 Luperini 2000, p. 57.

rappresenta il momento di autorità e mediazione, che disegna e delimita il campo interpretativo e definisce, raccogliendo anche i diversi contributi degli studenti, il ventaglio dei diversi significati possibili di un testo, il suo valore, la sua eventuale attualità.¹

Scopo del docente è quello di sviluppare un'interpretazione collettiva delle grandi opere del passato in nome non di una presunta superiorità storica e atemporale di questo o quel testo, ma proprio in virtù della complessità dei testi letterari che, grazie alla loro costitutiva polisemia e stratificazione del senso, offrono non una verità monolitica, ma «relativa, storica, processuale».² Si tratterà, allora, di mettere in evidenza «il carattere vario, aperto, problematico, la coscienza della relatività di ogni interpretazione e la responsabilità morale e sociale»³ di ogni processo di attribuzione di senso: infatti l'attribuzione di significato, se da un lato non è mai assoluta e ontologicamente vera, dall'altro non può neppure ridursi ad «impressionismo individualistico»⁴ perché ogni vera interpretazione si fonda «non solo sulla libertà del soggetto, ma anche sulla sua conoscenza delle circostanze su cui egli deve esprimere un giudizio».⁵

La classe che agisce come comunità ermeneutica impara allora a rigettare sia le interpretazioni univoche dell'opera, imposte dalla voce autoritaria dell'istituzione, sia quelle che violano la datità storica del testo, ed approda all'accettazione di una pluralità interpretativa messa in gioco in un dibattito delle interpretazioni nel quale ciascuno è chiamato a dare il proprio contributo utilizzando gli strumenti dell'argomentazione e della persuasione,⁶ e nello stesso tempo a rispettare il punto di vista altrui. «L'esercizio dell'interpretazione si pone dunque come esercizio e scuola di democrazia»⁷ che prefigura e prepara altre forme di esercizio dialogico della democrazia: la classe come comunità ermeneutica sperimenta, attraverso la letteratura, una forma di sociabilità in cui non si esprimono né discorsi di dominazione (da parte del docente) né consensi derivanti dall'accettazione supina dell'ordine costituito, ma si permettono il gioco e il confronto pacifico e rispettoso delle libertà individuali: «dans ces conditions, les débats d'interprétation engendrés par le texte ne visent pas l'établissement d'une vérité exclusive. Ils importent en tant que moyens d'une quête collective du sens dont l'aboutissement reste l'affaire de chacun».⁸

1 Luperini 2000, pp. 56-57.

2 Luperini 2000, p. 56.

3 Luperini 2000, p. 58.

4 Luperini 2000, p. 47.

5 Luperini 2000, p. 60.

6 Luperini 2000, p. 13.

7 Luperini, 2000, p. 71.

8 Burgos 2010, p. 90.

La pluralità delle interpretazioni fa nascere, allora, all'interno della classe, un dissenso che è ben più produttivo del generico assenso che solitamente si manifesta attorno ai prodotti culturali di intrattenimento abitualmente consumati dai giovani:¹ nasce infatti da un atto di riflessione ponderata attorno a prodotti complessi, distanti dall'universo culturale degli studenti che, nell'esprimere il proprio giudizio, non possono appoggiarsi esclusivamente alle proprie risorse emozionali (per quanto l'atteggiamento egotico ed egoriferito faccia comunque parte dell'incontro con il testo, specialmente in età adolescenziale),² ma devono ricorrere sia a precise competenze letterarie sia all'esercizio di doti persuasive ed argomentative che consentano di sostenere la propria ipotesi nel generale dibattito delle interpretazioni.

Ciò significa che il dissenso oggetto del conflitto interpretativo all'interno della classe agente come comunità ermeneutica consente, paradossalmente, di mettere in luce l'eterogeneità della comunità ermeneutica stessa, all'interno della quale possono esprimersi posizioni individuali che, pur essendo tutte legittime perché rispettose del testo, risultano anche molto distanti tra loro.³

2.c. La classe: una vera comunità ermeneutica?

La nascita del dissenso interpretativo all'interno di una classe che si interroga sul senso di un testo letterario è prevista dallo stesso Luperini:

Operando sui significati, la classe si trasforma in comunità ermeneutica. Una comunità è dotata di un sapere comune e di un comune orizzonte di valori, a partire dai quali si divide - o può dividersi - durante l'atto ermeneutico.⁴

Nell'ipotesi di Fish la comunità interpretativa è responsabile essa stessa della produzione del significato del testo letterario, che di fatto non esiste al di fuori delle sue strategie interpretative; secondo Luperini, invece, essa non può prescindere dal confronto dialettico con un testo formalizzato, intendendo con ciò un testo che abbia comportato «un qualsivoglia impegno di tipo retorico e tecnico-artigianale e un'esigenza di trovare una qualche mediazione fra materia e

1 «La “réflexion” lui apparaît comme l'un des acquis de l'expérience à laquelle il vient de participer. En effet, un dissensus productif naît des débats. Ceux-ci n'ont pu avoir lieu qu'en raison de la diversité des romans qui en étaient l'enjeu, ouvrages parfois fort éloignés des préférences des jeunes et même, probablement, en rupture avec les habitudes de lecture de la majorité d'entre eux. Dans les propos recueillis, ce dissensus apparaît préférable au consensus spontané qui s'établit autour de films que les jeunes choisissent librement, en dehors de toute contrainte scolaire ou parentale, pour le divertissement, pour ne pas “se prendre la tête”», Burgos 2010, p. 84.

2 Lo Vetere 2013b.

3 «La modalité très particulière d'exercice des sociabilités littéraires qui exigent que l'objet du partage soit, par son ambivalence même, sa polysémie structurelle, le lieu de l'exercice polémique de la solidarité, de la mise à l'épreuve du groupe. Au point qu'à partir d'un même choix, d'une préférence partagée, des singularités peuvent encore s'affirmer», Burgos 2010, p. 86.

4 Luperini 2000, p. 56.

forma, fra particolarità e universalità, fra limitazione dei mezzi e aspirazione alla totalità»¹ e che possa essere letto come letterario perché universalizza le istanze di un individuo, di una comunità o classe sociale.² In entrambe le elaborazioni teoriche, però, la comunità ermeneutica è tale in quanto condivide strategie interpretative fondate, a livello storico-sociale, su una comunanza di interessi, valori, attese, competenze; tali strategie interpretative stabiliscono non solo norme e convenzioni di lettura, ma anche «usi legittimi del libro, modi di leggere, strumenti e procedure».³ Nella teoria radicale di Fish, il comune *background* è la garanzia dell'unanimità di opinioni di una comunità rispetto ad un testo, opinioni che si oppongono a quelle prodotte da comunità differenti e operanti sulla base di differenti strategie interpretative;⁴ nella definizione luperiniana, invece, tale comunanza è il punto di partenza per la produzione di interpretazioni disomogenee, che possono anche entrare in conflitto tra loro.

Non è però evidente quale sia, all'interno di una comunità ermeneutica, così definita poiché ha una forte omogeneità culturale, il principio generatore delle diverse interpretazioni che possono sorgere mentre la classe è impegnata ad interrogarsi sul significato di un testo: è legittimo allora domandarsi se la classe sia davvero una comunità ermeneutica in senso stretto, se sia altro da essa, o se possa diventarlo.

Si parta dalla constatazione che la condivisione di uno stesso retroterra culturale è una delle caratteristiche che la sociologia della letteratura attribuisce al pubblico di un'opera o di un autore: ci si può dunque domandare se una classe impegnata nella lettura di un testo non possa essere definita, più semplicemente, come il suo pubblico.

Secondo Lucien Goldmann, il momento della produzione (e dunque della formalizzazione) del testo è in stretta relazione con quello della ricezione perché lo scrittore non è un individuo isolato, ma è ampiamente influenzato, nella sua attività, dal proprio gruppo di appartenenza,⁵

1 Luperini 1999, p. 10.

2 Luperini porta come esempi di questo tipo alcune opere di intrattenimento (i romanzi di Carlo Cassola e *Va' dove ti porta il cuore* di Susanna Tamaro), *Il cortegiano* di Baldesar Castiglione, il galileiano *Dialogo dei massimi sistemi*, i saggi di Croce e Gramsci, affermando che: «In tutti questi casi, le qualità della scrittura risultano inseparabili dal tipo di lettura che li ha accompagnati, da una tensione - non meno delle opere che del loro pubblico - a un significato secondo, per cui quei romanzi d'intrattenimento o quei trattati e quei saggi finiscono per indicare "altro" da quanto immediatamente dicono e per assumere così un valore letterario», Luperini 1999, pp. 10-11.

3 Chartier 1994, p. 18.

4 Si ricorda che il concetto di *interpretative community* viene elaborato da Fish per definire le pratiche interpretative messe in atto nelle aule dei *campus* statunitensi (ed infatti egli trae da queste esperienze alcuni degli esempi più famosi per giustificare le proprie teorie), in cui gli studenti hanno un rapporto molto stretto con il docente, dal quale assorbono e mutuano idee, assunti e strategie interpretative: «Gli atti interpretativi non sono mai esclusivamente di qualcuno, ma accadono a lui in virtù della sua posizione in qualche ambiente socialmente organizzato, e sono dunque sempre pubblici e condivisi», Fish 1980, p. 176.

5 «Quasi nessuna azione umana ha per soggetto un individuo isolato. Il soggetto dell'azione è un gruppo, un

del quale condivide la «visione del mondo», ovvero l'insieme «di aspirazioni, di sentimenti e di idee che riunisce i membri di un gruppo (più spesso di una classe sociale) e li contrappone ad altri gruppi»;¹ tale visione del mondo è espressa, dall'autore, nelle sue opere, e ne costituisce sia l'essenza sia il principio di coerenza delle parti col tutto.²

Secondo la definizione classica di Escarpit,

ogni scrittore, al momento di scrivere, ha presente alla coscienza un pubblico, non foss'altri che lui stesso. Una cosa non è completamente detta, se non ha destinatario: questo è, come abbiamo visto, il significato dell'atto del pubblicare. Ma si può anche asserire che una cosa non può esser detta “a” qualcuno (vale a dire pubblicata) se prima non sia stata detta “per” qualcuno. Non sempre i due “qualcuno” coincidono. È anzi raro che ciò accada. In altri termini, alle fonti stesse della creazione letteraria esiste un “pubblico in funzione di interlocutore”.³

Lo scrittore si rivolge, in «un dialogo che non è mai gratuito: un dialogo che vuole commuovere, convincere, informare, consolare, liberare, perfino far disperare, ma che è un dialogo sempre provvisto di intenzione»,⁴ a questo pubblico, che «è anche un ambiente sociale al quale lo scrittore stesso appartiene e che gli impone certe determinazioni». ⁵ Autore e pubblico condividono una certa cultura, che implica una comunanza di evidenze, ovvero di «un certo numero di idee, di credenze, di giudizi di valore o di realtà che vengono accettati come evidenti senza bisogno di giustificazione, né di dimostrazione, né di apologetica». Tale condivisione è il fondamento sia degli atteggiamenti di ortodossia sia degli anticonformismi: ogni scrittore, sia che accetti pienamente oppure che modifichi o rifiuti la concezione del mondo del pubblico che costituisce il suo ambiente, non può comunque sfuggire da essa e dal confronto con essa,⁶ tanto è vero che «gli eventuali pubblici che siano esterni al sistema originale delle evidenze rischiano di sbagliare sul vero significato delle opere». ⁷

Appare allora molto chiaro che il concetto di comunità interpretativa (nell'accezione più estesa e radicale di Fish) o ermeneutica (nell'accezione luperiniana) non sia esattamente

'Noi' [...]. Tali gruppi, soggetti d'azione comune, possono essere associazioni economiche o professionali, famiglie, comunità intellettuali o religiose, nazioni, ecc., e infine soprattutto [...] *le classi sociali*», Goldmann 1971, p. 30.

1 Goldmann, 1971 p. 31.

2 Goldmann, 1971 p. 33.

3 Escarpit 1970, p. 95.

4 Escarpit 1970, p. 96.

5 Escarpit 1970, p. 97.

6 Molto semplicemente, anche perché il linguaggio, le forme, i generi letterari, le convenzioni retoriche e stilistiche, sono socialmente fondate e non possono essere inventate, ma solo modificate ed adattate a nuovi o diversi gruppi sociali, Escarpit 1970, pp. 100-103.

7 Escarpit 1970, p. 99.

sovrapponibile a quello di pubblico. Sia l'esistenza di un pubblico che quella di una comunità interpretativo-ermeneutica sono fondate sulla condivisione di un certo numero di idee, pregiudizi, aspirazioni, convinzioni sociali, orizzonti di attesa (chiamiamolo pure "cultura" o "visione del mondo"): il primo, però, è direttamente coinvolto - in funzione di destinatario o di interlocutore silente, o (volendo astrarre al massimo grado) di sistema di evidenze - nella produzione del testo da parte di uno scrittore che è egli stesso parte del gruppo; invece la comunità interpretativo-ermeneutica agisce come generatrice di senso su un oggetto che solo le sue strategie interpretative definiscono come testo (Fish) o su un oggetto già dato, almeno parzialmente, al di fuori di essa e su cui essa esercita le proprie attività di interpretazione e attualizzazione (Luperini). Ovviamente, sono molteplici i casi in cui esiste una coincidenza quasi perfetta tra pubblico e comunità ermeneutica, ma quest'ultima si distingue dal primo per la sua capacità di compiere azioni interpretative su qualunque testo sottoposto alla sua attenzione: essa infatti può operare sia su testi nati per un pubblico che, per caratteristiche sociali e culturali, può esserle agevolmente assimilato, sia su testi destinati a pubblici estremamente diversi, sia, addirittura su testi originariamente non contrassegnati dal sigillo della letterarietà. Per Escarpit la non appartenenza al «pubblico-ambiente»¹ può generare fraintendimenti nella determinazione del senso e degli scopi dell'opera, ed è giudicata negativamente; secondo Luperini, invece, tale discrasia è all'origine sia della possibilità di attualizzare il testo, ovvero di assegnargli, nel rispetto della sua semantica storica, un significato "per noi", sia del conseguente conflitto delle interpretazioni: è dunque un fattore positivo, che può attivamente contribuire alla costruzione di quella civiltà del dialogo e del dissenso democratico che costituisce l'orizzonte utopico della sua ermeneutica materialista.

Se la nozione di pubblico e quella di comunità ermeneutica non sono né equivalenti né tantomeno agevolmente sovrapponibili, è solo ovvio dire che, come singolo o come parte di un gruppo nella collettività della classe, lo studente non è di certo il pubblico di riferimento degli scrittori che hanno prodotto le opere che gli vengono proposte, non solo per la distanza cronologica, sociale e culturale² (che può inficiare la comprensione dei testi e che per questo necessita della figura di un mediatore, ovvero dell'insegnante), ma proprio perché egli riunisce in sé due caratteristiche che lo rendono estraneo alla normale relazione scrittore-pubblico.

Innanzitutto, la giovane età, che lo rende pubblico naturale non tanto dei testi proposti dal

1 Escarpit 1970, p. 103.

2 Distanza cronologica che però il lettore-studente condivide con qualunque altro lettore di epoca successiva alla stesura dell'opera.

canone scolastico, nati – nella stragrande maggioranza – per lettori adulti e colti, quanto di una variegata congerie di prodotti letterari che ad esso sono destinati per fini educativi (una letteratura “di educazione”) o perché effettivamente fruiti da tale pubblico, anche se inizialmente scritti per gli adulti (una letteratura “di elezione”).¹ Paradossalmente, la maggior parte di questi libri indirizzati al pubblico giovanile è esclusa, salvo poche eccezioni, dalla lettura nelle aule scolastiche, perlomeno italiane.² Parimenti, non sono accolti nel novero delle letture scolastiche quei testi che riescono, in modi e con esiti qualitativi molto diversi, ad esprimere la visione del mondo e le istanze dei giovani lettori (la cosiddetta *young adults literature*); anche in questo caso, però, il pubblico di riferimento di queste opere non è individuato tanto dalle sue coordinate socioculturali (i giovani in quanto studenti), quanto da quelle puramente anagrafiche (i giovani compresi in una determinata fascia di età).

In secondo luogo, le pratiche di lettura degli studenti di una classe sono regolate da un contesto fortemente istituzionalizzato e orientato a finalità educative alle quali sono subordinate la lettura e la letteratura:³ ciò significa, primariamente, che le scelte di acquisto e lettura non sono libere, bensì vincolate da criteri che non sono né quelli a cui normalmente sottostanno le scelte dei pubblici che affollano il sistema letterario, né sono interni al pubblico stesso, perché stabiliti da una serie di autorità con differenti poteri prescrittivi (Ministero dell'Istruzione, Collegio dei docenti e Dipartimento disciplinare, singolo docente), le quali non appartengono certamente allo stesso ambiente culturale e sociale degli studenti.

Inoltre, se si accetta la definizione di Escarpit secondo cui «il solo pubblico reale è quello costituito dai compratori di libri»,⁴ bisogna innanzitutto considerare che l'onere dell'acquisto dei libri e il relativo investimento economico non sono una prerogativa allo studente, ma di un'altra autorità istituzionale, ovvero la famiglia, che al massimo può delegare al ragazzo il solo atto concreto del recarsi in una libreria per effettuare la spesa. Non si dimentichi anche che lo studente e la classe non sono, solitamente, gli acquirenti dei romanzi e delle opere poetiche che sono tenuti a leggere, ma piuttosto di un'altra tipologia di testi: libri di narrativa, manuali, antologie. Questi libri sono mediatori e veicolari rispetto alle opere originali, sia nel senso che le contengono (seppure parzialmente), sia nel senso che ad esse associano una nutrita serie di

1 Per tali definizioni, Innocenti 2000, pp. 8-12. Roveda, 2007, preferisce chiamare la prima «letteratura dedicata» e la seconda «letteratura “ricaduta”» (ovvero la letteratura popolare e d'avventura classica) e «senza età» (ovvero i grandi classici della letteratura, spesso riproposti a scuola).

2 Faeti 2001.

3 Come è stata definita: «la scuola come pedagogia del leggere all'interno di un determinato repertorio di testi autoritari», Petrucci 2009, p. 429.

4 Escarpit 1970, p. 105.

altri testi e un ricco apparato paratestuale che ha (meglio, avrebbe) la funzione di mediare e facilitare ai fruitori la lettura di ciò che non sarebbe, nell'*intentio auctoris*, ad essi destinato.¹ Sono proprio questi testi veicolari (e tutta quella vasta costellazione di libri che Antonio Faeti ha definito «*antiromanzi*»² e che include, oltre alle collane di narrativa scolastica, i “libri premio” tanto in uso nella scuola italiana fino al secondo dopoguerra ed i libri di lettura per le scuole elementari) ad essere appositamente ideati e concepiti per gli studenti e per l'utilizzo all'interno dell'istituzione scolastica: se è possibile affermare che gli studenti sono un pubblico, lo sono per questa tipologia di libri e non per altre.

Una delle possibili alternative è quella di utilizzare, per definire una classe di studenti, il termine *clientela* o *utenza*: in tal modo, si sposta l'attenzione sul loro ruolo di acquirenti e consumatori di un prodotto. Anche in questo caso, però, ci si scontra con una difficoltà: tali termini sono fortemente connotati in senso economico, e richiamano direttamente la legge fondamentale della domanda e dell'offerta. Gli studenti, però, non sono in grado di esercitare alcuna influenza sul mercato editoriale, dal momento che non dispongono né di autonomia decisionale sulla scelta dei testi, né di quella economica sul loro acquisto:³ questo strano pubblico-cliente non ha infatti la facoltà di decretare il successo o l'insuccesso dei prodotti a lui destinati, così come non ha alcun influsso diretto sul momento della produzione e formalizzazione del testo, momento che è invece fortemente regolato da ragioni editoriali,⁴ pedagogico-didattiche⁵ ed istituzionali⁶.

Di fatto, poiché è arduo connotare efficacemente gli studenti come pubblico sia sotto il profilo socioculturale sia sotto quello economico, è possibile descriverli in tal modo solamente

1 All'analisi di tali questioni sarà dedicato il Capitolo III.

2 Faeti 2001, p. 109.

3 «Les manuels, par exemple, sont généralement des livres dont les utilisateurs ne sont pas les acheteurs. Très souvent, les livres sont non seulement imposés aux élèves par leurs professeurs mais encore imposés en amont aux enseignants par leurs supérieurs ou par l'État. Cet historique, qui va de la production à la consommation, met l'accent sur une évidence trop souvent négligée: le manuel est un produit destiné à la vente», Stray 1993, p. 78.

4 «La questione dei libri di scuola è diventata, negli ultimi trent'anni, largamente una questione economica. È risaputo, infatti, come il mercato scolastico, almeno fino dallo sviluppo dei sistemi formativi nazionali, sia la parte trainante dell'editoria, e quindi chi produce libri ha tutto l'interesse a mantenerne il mercato in continuo movimento. Si spiega così la contraddizione tra le tante edizioni aggiornate che si susseguono di anno in anno, e il livello sostanzialmente mediocre dei libri di testo», Boero e De Luca 2009, p. 294.

5 La critica ai modelli culturali, pedagogici e didattici a cui i libri di testo, soprattutto della scuola elementare, facevano riferimento, fu particolarmente aspra tra gli anni Cinquanta e Sessanta, si veda Boero e De Luca, 2009 pp. 246-248.

6 Le modifiche dei programmi di studio e degli orari scolastici, la complessa normativa specifica che regola le adozioni, imponendo tetti di spesa, formati cartacei e/o digitali, durata del periodo di adozione (attualmente, sono in vigore le istruzioni emanate con la Nota protocollare 2581 del 9 aprile 2014, che riassume la normativa in vigore, notevolmente modificata a partire dal 2012).

perché possiedono ed usano, con una certa continuità, testi appositamente concepiti e scritti per loro, pur non avendoli né scelti né acquistati spontaneamente, né – in molti casi – desiderando farlo. Proprio a causa di questa anomalia, risulta più utile ed efficace porre in evidenza il fatto che essi sono soprattutto utilizzatori, fruitori e lettori di particolari libri: possiamo, globalmente o, ancor meglio, come gruppo-classe, definirli come una *comunità di lettori*. Questa espressione indica «un gruppo di individui accomunati non dall'atto dell'acquisto ma da quello della lettura»,¹ e predilige una prospettiva che indaga l'uso che viene fatto dei libri e dei testi letti,² con particolare attenzione alle operazioni interpretative compiute per attribuire loro un significato, e dunque all'azione, all'interno dell'organismo istituzionale della classe, di una comunità ermeneutica.

Poiché l'attività della lettura e dell'interpretazione di testi risulta al centro dell'attività di una classe, il concetto di comunità ermeneutica continua ad essere valido e produttivo poiché ne spiega in modo efficace il funzionamento e le potenzialità sia sotto il profilo disciplinare che sotto quello educativo. Resta però irrisolto il problema delle diverse interpretazioni del testo che derivano dalla presenza di contributi individuali – la classe, cioè, non agisce come un corpo collettivo unico, ma contempla, al suo interno, l'azione di singoli individui, ciascuno portatore di una propria, personale, visione del mondo. Infatti, la condivisione dei medesimi orizzonti all'interno di un gruppo eterogeneo (per provenienza sociale e formazione culturale, spesso, ormai, per origine etnica e nazionale) e non di elezione come può essere una classe di scuola secondaria, è un postulato teorico non dimostrabile, e che è facilmente contraddetto da qualunque pratica concreta di insegnamento.

Ne risulta, allora che il concetto di comunità ermeneutica – che può essere tranquillamente applicato anche a svariati gruppi di persone che si incontrino, in un determinato tempo ed in un determinato luogo, con l'intenzione di condividere le proprie interpretazioni di un testo³ – risulta troppo rigido e statico per poter essere agevolmente ed integralmente applicato ad una comunità così particolare come una classe scolastica, la cui identità è dinamica e si articola nel tempo. La classe e le sue strategie interpretative, infatti, si evolvono sia perché gli studenti, semplicemente, crescono, sia perché la consuetudine con l'interpretazione dei testi e l'acquisizione di conoscenze e competenze letterarie sempre più complesse ne modificano gli

1 Cadioli 1999, p. 101.

2 «D'altro canto una comunità di lettori, non sempre riconoscibile dai punti di vista sociologico, è prefigurabile esaminando l'uso del testo, le modalità di lettura, il suggerimento interpretativo portato da un'edizione che ad essa si rivolge», Cadioli 1999, p. 109.

3 Ad esempio, in quelle occasioni di “sociabilità della lettura” studiate da Martine Burgos e citate all'inizio del primo paragrafo.

atteggiamenti verso le opere letterarie e le stesse capacità ermeneutiche; inoltre, essa è, più frequentemente di quanto si pensi, condizionata dalle relazioni interpersonali e dai ruoli che si creano e si modificano, sia all'interno del gruppo dei pari sia rispetto all'insegnante-mediatore.

Infine, Luperini pone la comunità ermeneutica come già data, non si pone, cioè, il problema più generale dell'apprendimento: come si impara ad essere una comunità ermeneutica? come si diventa capaci di gestire l'interazione dialogica tra i membri della comunità? quale relazione esiste tra l'esercizio dell'interpretazione e l'acquisizione delle conoscenze e competenze (storico-letterarie, ma anche cognitive e discorsive) necessarie ad un'attiva partecipazione all'atto ermeneutico? Eppure, è proprio la graduale formazione di una comunità interpretativa, la negoziazione e la creazione condivisa di un linguaggio, di ruoli, rituali e oggetti attraverso cui analizzare ed interpretare i testi, che caratterizza il percorso, all'interno di un ciclo scolastico, di una vera classe seriamente impegnata nella lettura dei testi.

È necessario, allora, correggere ed integrare il concetto di comunità ermeneutica luperiniana con alcune acquisizioni mutuata dalla sociologia dei gruppi, ed in particolare dalla speculazione dello studioso svizzero Etienne Wenger.

3. La classe come comunità di pratica

3.a. *Che cos'è e come funziona una comunità di pratica*

Wenger parte dall'ipotesi che l'apprendimento sia un fenomeno sociale:¹ la conoscenza, nelle sue diverse forme, è necessaria per compiere una lunga serie di attività socialmente apprezzate: conoscere vuol dire parteciparvi, assumendo un ruolo attivo che permette di fare esperienza e dunque di attribuire un significato alla nostra relazione col mondo e a noi stessi.²

Quando definiamo queste attività e quando le esercitiamo insieme, interagiamo tra noi e con il mondo, e modelliamo di conseguenza le relazioni tra noi e con il mondo.

In altre parole, apprendiamo. Con il tempo, questo apprendimento collettivo si traduce in pratiche che riflettono sia l'esercizio delle nostre attività, sia le relazioni sociali che vi si accompagnano. Tali pratiche sono dunque patrimonio esclusivo di una sorta di comunità, creata nel tempo dallo svolgimento continuativo di un'attività comune. È corretto, pertanto, definire tali aggregati come *comunità di pratica*.³

1 Wenger pone la propria speculazione sull'apprendimento come fenomeno sociale all'incrocio di molteplici discipline, tra cui l'antropologia, la sociologia, la psicologia cognitiva e sociale, la teoria e la pratica organizzativa ed educativa, ma dice di rifarsi soprattutto alla teoria sociale, che si colloca all'intersezione tra filosofia, scienze sociali e scienze umane, e genera una molteplicità di tendenze teoriche (della struttura sociale, dell'esperienza situata, della pratica sociale, dell'identità, della collettività, della soggettività, del potere, del significato) che lo studioso tenta di far confluire nel proprio lavoro, Wenger 2006, pp. 18-26.

2 Wenger 2006, p. 11.

3 Wenger 2006, p. 57.

Le comunità di pratica,¹ in sintesi, sono gruppi di persone che condividono un interesse per qualcosa che essi fanno (il *dominio*)² e che interagiscono con regolarità impegnandosi in attività comuni (discussioni, aiuto reciproco...) per imparare a svolgere meglio ciò che stanno facendo, grazie ad un repertorio comune di prassi di diverso tipo; in tal modo i partecipanti alla comunità apprendono sia come singoli che come membri della comunità stessa (la quale acquisisce così una competenza collettiva), e apprendono sia relativamente a ciò che costituisce il dominio di interesse sia relativamente alla gestione delle relazioni interpersonali.³

Secondo Wenger, la pratica è «un processo mediante il quale possiamo dare significato al mondo e al rapporto che intratteniamo con esso»: ⁴ tale esperienza di significato non esiste in sé e per sé, non è preconstituita, ma è frutto di un processo di negoziazione che è attivo, dinamico, che deve considerare un mondo contemporaneamente resistente e malleabile, che implica la capacità di influenzare gli altri ed esserne influenzati, che coinvolge una pluralità di fattori e prospettive, che produce nuove risoluzioni (anche se parziali, provvisorie ed effimere). Dunque, la negoziazione implica sempre sia l'azione che l'interpretazione, ed il significato negoziato è «a un tempo, storico e dinamico, contestuale e unico». ⁵

Non tutte le comunità sociali sono comunità di pratica, né tutte le pratiche esistono in virtù o all'interno di una comunità; una vera comunità di pratica è caratterizzata dall'interazione di tre dimensioni, che le danno coerenza: tali dimensioni sono quelle dell'*impegno reciproco*, dell'*impresa comune* e del *repertorio comune* (o condiviso), che ora saranno brevemente illustrate.⁶

La pratica esiste perché le persone si impegnano reciprocamente nella negoziazione di un significato, ed è la presenza di tale impegno a definire la comunità, a distinguerla dalle semplici reti interpersonali di conoscenza e scambio di informazioni, dalla vicinanza geografica,

1 «Il concetto di pratica connota il fare, ma non solo il fare in sé e per sé, è il fare in un contesto storico e sociale che dà struttura e significato alla nostra attività. In questo senso, la pratica è sempre pratica sociale», Wenger 2006, p. 59. Wenger cita esplicitamente Bourdieu come primo riferimento per la definizione del concetto di pratica.

2 Wenger non distingue tra interessi di tipo pragmatico (i suoi *case studies* sono riferiti al mondo del lavoro, in particolare ad una società di assicurazioni) e interessi di tipo intellettuale e teorico, poiché entrambi richiedono di partecipare alla risoluzione di problemi, Wenger 2006, pp. 60-61.

3 Alessandrini 2007, pp. 37-38 e Bellandi 2009, p. 93.

4 Wenger 2006, p. 63.

5 Wenger 2006, p. 66. Si noti quanto tale descrizione della negoziazione di significato sia simile all'azione delle comunità ermeneutico-interpretative come descritte da Fish e Luperini. Fish è, tra l'altro, citato da Wenger come colui che usa il concetto di pratica per spiegare l'interpretazione autoritaria dei testi nelle comunità interpretative, Ivi, p. 21.

6 Wenger 2006, p. 87. Secondo Wenger, tale distinzione ha il duplice scopo sia di definire un tipo specifico di comunità, sia di definire meglio la pratica, distinguendola da altri concetti a cui essa può essere erroneamente assimilata come quelli di cultura e di attività.

dall'appartenenza a determinate categorie sociali; perché la comunità esista, è necessario che l'impegno venga mantenuto in modo omogeneo da tutti i suoi partecipanti,¹ anche se ognuno di essi ricopre una posizione ed un ruolo differente:

ogni componente di una comunità di pratica trova un suo spazio particolare e si crea una sua identità particolare, che viene ulteriormente a integrarsi e ulteriormente a definirsi con il maggior coinvolgimento nella pratica. Questa identità diventano interconnesse e reciprocamente articolate attraverso l'impegno reciproco, ma non si fondono tra loro.²

L'impegno reciproco prolungato nel tempo può creare relazioni interpersonali anche molto strette, nelle quali, però, la coesistenza pacifica, la pace e l'armonia non sono né scontate né necessarie, dal momento che tutte le relazioni possono generare tensioni e conflitti e che «il dissenso, la sfida e la competizione possono essere forme legittime di partecipazione»³ anche altamente produttive ed impegnative; nella comunità di pratica, insomma, possono essere presenti tutte le complesse ed eterogenee forme delle relazioni umane.

La seconda caratteristica della pratica come principio di coerenza per una comunità è la negoziazione di un'impresa comune, definita dai partecipanti al momento della messa in atto, impresa che non consiste solo in uno o più obiettivi astratti, ma crea relazioni di responsabilità che sono parte integrante della pratica: anche in questo caso, la presenza di un dissenso non è di per sé negativa, perché «l'impresa è comune non per il fatto che tutti pensano la stessa cosa o concordano su tutto, ma in quanto viene negoziata in maniera comunitaria».⁴ Le relazioni di responsabilizzazione

includono ciò che conta e ciò che non conta, ciò che è importante e la ragione per cui è importante, ciò che va fatto e ciò che non va fatto, ciò a cui bisogna dedicare attenzione e ciò che bisogna ignorare, ciò di cui parlare e ciò che va lasciato inespresso, ciò che bisogna giustificare e ciò che va dato per scontato, ciò che bisogna esibire e ciò che bisogna lasciare dietro le quinte, la definizione di ciò che si intende per qualità accettabile delle azioni e delle realizzazioni.

Alcuni aspetti della responsabilizzazione possono essere reificati in oggetti concreti (regole, standard, elenchi di obiettivi...), ma ne esistono altri che non sono oggettivabili (ad esempio, la

1 È necessario infatti anche un lavoro di mantenimento e manutenzione della comunità che è parte intrinseca della pratica, Wenger, 2006 p. 89.

2 Wenger 2006, p. 91. È chiaro come tale definizione riesca a salvaguardare la presenza di identità individuali differenziate all'interno di una comunità che, pur perseguendo scopi comuni, non risulta omologante nei confronti dei propri membri.

3 Wenger 2006, p. 92,

4 Wenger 2006, p. 94.

messa in gioco di un «impegno competente»¹ nello svolgimento della pratica) ma che sono ugualmente importanti all'interno delle comunità, perché se «diventare bravi in qualcosa comporta lo sviluppo di sensibilità specifiche, di un senso estetico e delle percezioni raffinate che pesano nei giudizi sulla qualità di un prodotto o di un'azione»,² è fondamentale che tali sensibilità e percezioni vengano condivise, cosicché tutti i partecipanti possano negoziare e valutare l'appropriatezza di ciò che stanno facendo anche sulla base di questi contributi.

Il terzo elemento apportatore di coerenza alla comunità è lo sviluppo di un repertorio condiviso di risorse che include

routine, parole, strumenti, modi di operare, storie, gesti, simboli, *genres* (genere, stile), azioni o concetti che la comunità ha prodotto o adottato nel corso della sua esistenza e che sono entrati a far parte della sua pratica. Il repertorio combina aspetti reificativi e partecipativi. Include il discorso attraverso il quale i membri creano affermazioni significative sul mondo e gli stili in base ai quali esprimono le loro forme di appartenenza e le loro identità di membri.³

Come si è detto, la partecipazione ad una comunità di pratica implica il riconoscimento reciproco all'interno della comunità, e può assumere forme e gradi differenti, che vanno dalla collaborazione pacifica all'opposizione, dalla marginalità alla partecipazione attiva:⁴ ciò che conta è che la partecipazione di un individuo alla comunità modifica le caratteristiche della comunità stessa ma anche l'identità del partecipante.⁵ L'altro aspetto del repertorio, a cui si è già accennato, è quello della reificazione, ovvero il “congelamento” di una vasta gamma di processi necessari al funzionamento della comunità (fare, progettare, denominare, rappresentare, codificare, descrivere...) in oggetti concreti (materiali e immateriali) che hanno una forma stabilita (moduli, procedure, codici comunicativi...);⁶ chiaramente, il repertorio non è universale e prefissato, ma è proprio di ciascuna comunità, che lo costruisce e lo modifica nel tempo. Partecipazione e reificazione, che costituiscono delle forme di memoria e di oblio delle pratiche comunitarie e che ne favoriscono dunque la continuità o la discontinuità all'interno della

1 Wenger 2006, p. 97.

2 Wenger 2006, p. 97.

3 Wenger 2006, pp. 98-99. Si noti la somiglianza della definizione di repertorio condiviso con quella, data nella *Premessa*, di dispositivo educativo: affinità che non stupisce, dal momento che il pensiero di Foucault è alla base sia delle teorie pedagogiche di Riccardo Massa sia delle teorie sociali di Wenger.

4 In un suo lavoro precedente Wenger individua in una forma particolare di marginalità, la *partecipazione periferica legittima*, che inizia con la semplice osservazione, il primo stadio dell'accesso ad una comunità di pratica, stadio in cui i nuovi arrivati apprendono le abilità necessarie per una partecipazione attiva, Lave e Wenger 2006.

5 Wenger 2006, pp. 68-70.

6 Wenger 2006, pp. 72-74.

comunità, interagiscono tra loro in modo inversamente proporzionale,¹ poiché una maggiore partecipazione può supplire alla mancanza di oggetti reificati, e viceversa:

questa prospettiva ha implicazioni pedagogiche per l'insegnamento di conoscenze complesse: un'enfasi eccessiva sul formalismo e non accompagnata da corrispondenti livelli di partecipazione, o all'opposto una carenza di spiegazioni o di struttura formale, possono facilmente produrre un'esperienza di assenza di significato.²

L'analisi di Wenger sul funzionamento delle comunità di pratica prosegue in modo estremamente dettagliato, mettendone in luce molteplici aspetti che però riguardano maggiormente i contesti lavorativi e professionali; ciò che conta, ai fini della presente analisi, è che Wenger stesso assimila le comunità di pratica a «storie condivise di apprendimento»³ in cui i membri della comunità scoprono come impegnarsi; individuano gli elementi che intralciano o aiutano la pratica; sviluppano relazioni, definiscono identità e ruoli stabilendo chi è in grado di fare cosa; si responsabilizzano rispetto al proprio impegno; si sforzano di definire l'impresa comune e di negoziarne le interpretazioni; producono o adottano strumenti, artefatti, rappresentazioni; ricordano e registrano eventi; inventano nuovi termini ridefinendo o abbandonando i vecchi; raccontano storie; creano e infrangono routine.⁴ È chiaro, insomma, che il tipo di apprendimento promosso dalla comunità non è solo un processo mentale che implica l'acquisizione e la messa in gioco di ricordi, abitudini e competenze, ma anche esperienziale, e che dunque, come tale, contribuisce alla formazione dell'identità personale.

Risulta quasi banale osservare, a questo punto, che le caratteristiche, le azioni, gli scopi, le modalità partecipative di una comunità di pratica sono, o dovrebbero essere, le stesse che entrano in gioco in una classe scolastica alle prese proprio con il problema dell'attribuzione di significato.⁵

Un ultimo corollario: una comunità di pratica vera e propria può emergere spontaneamente

1 Partecipazione e reificazione rappresentano anche due distinti e complementari canali di potere a disposizione dei partecipanti: la prima agisce attraverso l'influenza, l'autorità personale, il carisma, la fiducia, la discriminazione, ecc...; la seconda attraverso la legislazione, le dimostrazioni, le statistiche, i contratti, i canali delle autorità istituzionali, Wenger 2006, p. 109.

2 Wenger 2006, p. 81

3 Wenger 2006, p. 103.

4 Tali azioni sono tutte riconducibili all'interno di quella terna di processi apportatori di coerenza che sono stati descritti sopra, Wenger 2006, pp. 112-113.

5 Pur non riferendosi in modo diretto al mondo dell'educazione, Wenger fa notare come, rispetto all'istituzione scolastica, le comunità di pratica si formino comunque, proprio perché sono il mezzo attraverso cui gli studenti gestiscono innanzitutto il proprio rapporto con la scuola: «Gli studenti vanno a scuola e, quando si riuniscono per affrontare a loro modo gli impegni imposti da quella istituzione opprimente e i misteri inquietanti della giovinezza, le comunità germogliano dappertutto: in classe come ai giardini, in modo ufficiale e sotterraneo. E nonostante il programma, la disciplina e le esortazioni, l'apprendimento che ha il più alto impatto trasformativo sul piano personale risulta essere quello che nasce dall'appartenenza a queste comunità di pratica», Wenger 2006, p. 13.

dalle interazioni sociali che si sviluppano all'interno di qualunque tipo di gruppo, mentre si parla più propriamente di *comunità di apprendimento* quando essa «è attuata sulla base di un ben preciso progetto la cui realizzazione è osservata e controllata»,¹ e quando il suo dominio non si riferisce alla realizzazione di un compito condiviso, «ma a conoscenze possedute dall'area dell'organizzazione»² che hanno la finalità specifica di facilitare e supportare (*scaffolding*) l'apprendimento dei membri della comunità. La nozione di comunità di apprendimento si riferisce, in particolare, a tutte quelle situazioni in cui l'uso delle tecnologie informatiche (reti, comunità virtuali,³ ecc...) è integrato nel processo di apprendimento ed ha lo scopo di permettere la condivisione delle conoscenze e dunque il loro accrescimento tramite la socializzazione. Nel caso dell'apprendimento scolastico, sono costruite come comunità di apprendimento le classi organizzate secondo particolari progetti educativi sperimentati a partire dagli anni Novanta nelle scuole elementari di Canada e Stati Uniti, che utilizzano materiali, tecnologie, metodologie e strategie strutturate secondo precisi paradigmi:⁴ l'attività della classe può essere strutturata, seguendo un'impostazione attivista e costruttivista, secondo il modello della Fostering Community of Learners (FLC)⁵ per «guidare gli allievi nelle loro scoperte, evitando che elaborino conoscenze scorrette e fornendo di volta in volta solo le informazioni sufficienti a individuare la scelta giusta tra opzioni apparentemente equivalenti»;⁶ oppure proporsi, ispirandosi alle teorie di Karl Popper sui cui è modellata una Knowledge Building Community,⁷ di sviluppare il gusto della comprensione in sé, costruendo una conoscenza collettiva, patrimonio dell'intera classe, che sia superiore alla somma delle conoscenze individuali, anche grazie all'uso di del *peer tutoring* e di database informatici in cui è possibile interagire con regole simili a quelle vigenti per i siti Wiki.

1 Alessandrini 2007, p. 45.

2 Alessandrini 2007, p. 46.

3 Si veda, ad esempio, Midoro 2002.

4 Sull'organizzazione di una classe come comunità di apprendimento secondo i modelli della FLC (Fostering Community of Learners) o della KBC (Knowledge Building Community) si veda Cacciamani e Giannandrea 2004.

5 Il modello della FCL (Fostering Communities of Learners) è stato attuato da Ann Brown e Joseph Campione dell'Università di Berkeley in scuole con un'alta incidenza di alunni provenienti da situazioni sociali e familiari svantaggiate. Il progetto prevede anche la collaborazione attiva dei genitori e di esperti esterni che, tramite forum online e posta elettronica, affiancano l'attività in aula del docente di classe.

6 Alessandrini 2007, p. 74.

7 Il modello della KBC (Knowledge Building Communities) nasce dal progetto CSILE (Computer Supported Intentional Learning Environments) attuato in molte scuole canadesi da Marlene Scardamalia e Carl Bereiter dell'Università di Toronto. Il modello della KBC ha molti punti in comune con quello della sopra citata FCL, benché se distingue perché mette al centro della sua azione i meccanismi dell'apprendimento in sé anziché dell'acquisizione di specifiche conoscenze. Su queste differenze e similitudini si veda Scardamalia e Bereiter 2009.

Ovviamente, una tale impostazione del lavoro didattico prevede che le attività siano fortemente strutturate in partenza e controllate dal docente, che ne regola lo svolgimento secondo precisi protocolli; è indubbio che un'organizzazione di questo tipo possa portare a notevoli risultati nell'acquisizione di conoscenze e competenze, anche verificabili tramite test standardizzati (sono infatti metodi particolarmente efficaci per l'insegnamento-apprendimento delle discipline scientifiche), ma che vada a indebolire, se non a minare del tutto, una delle caratteristiche fondamentali della comunità di pratica, ovvero la sua capacità di autoregolazione interna che si fonda sulla condivisione di un compito comune e sull'accettazione di responsabilità reciproche.¹ La scommessa è dunque quella di coltivare, senza progettare, una comunità di pratica attraverso azioni specifiche che consolidino il senso di appartenenza alla comunità stessa, trovando un equilibrio tra ciò che è pianificato dall'insegnante e ciò che emerge spontaneamente dalla pratica.²

3.b. La classe come comunità di pratica ermeneutica

Se il modello della comunità di pratica è applicabile in modo generale in tutti i contesti di classe, lo è a maggior ragione alla classe che lavora all'interpretazione di testi, ovvero alla classe intesa come comunità ermeneutica, poiché entrambe le comunità si costituiscono intorno a processi di negoziazione di significato; l'integrazione dei due modelli permette così di risolvere alcune delle questioni poste in precedenza.

Innanzitutto, la comunità di pratica si forma grazie all'accordo di persone che ritengono significativo operare intorno ad un certo dominio e negoziano innanzitutto il significato e il valore di tale dominio, sia per sé stessi come individui sia per la comunità: ed è esattamente ciò che fanno gli studenti quando, nel tentativo di attualizzare un testo, si chiedono quale senso esso possa avere per loro; ma è, ancora prima la domanda di senso rispetto alla lettura e all'insegnamento della letteratura, domanda che non può avere risposte astratte o preconfezionate, ma solo quelle che si producono leggendo ed interrogando i testi, dunque mettendo in atto la pratica nel vero senso del termine.

Si è detto poi che la comunità di pratica è creata intorno ad una rete di relazioni interpersonali che prevedono responsabilità ed impegno: è il tipo di rapporto che, anche nelle indagini empiriche, gli studenti ritengono essenziale per poter cominciare a discutere di libri tra di loro:

1 Alcune questioni relative a comunità di pratica ed e-learning sono discusse nel numero monografico di «eLearning papers», 5, 2007.

2 Wenger, 2006, pp. 296-297.

Les jeunes parlent de rencontre, soulignent combien la fréquence de ces rencontres est déterminante dans la mise en place de la sociabilité. Ils insistent sur l'importance du lien personnel et/ou collectif comme préalable à l'échange à propos des lectures. Ils parlent de l'existence de goûts, intérêts, valeurs qui ne peuvent s'exposer que dans un climat de confiance, dans des circonstances qui vous délivrent de la crainte du jugement; du désir de prolonger, approfondir, préciser l'effet d'une lecture en en parlant avec d'autres. Par les échanges avec les pairs, il arrive que des doutes soient levés, sur soi, ses capacités. Il devient (théoriquement et pratiquement) possible de reconnaître le malaise provoqué par un texte, de le partager avec d'autres, de tomber d'accord sur une éventuelle incertitude, une difficulté de compréhension de l'histoire, la signification d'un détail jugé déroutant et, au-delà de l'anecdotique, de s'interroger sur l'enjeu du récit et la portée d'un dénouement sans occulter sa propre perplexité...¹

Dunque, ciò che conta non è tanto la presenza di orizzonti, saperi ed attese comuni, quanto di un rapporto fondato sulla fiducia e sull'impegno reciproco nel perseguire l'impresa collettiva, rapporto che lega tutti i partecipanti alla comunità, non solo gli studenti. Nella comunità, infatti, le differenze individuali non sono un elemento di disturbo, anzi, possono essere un fattore positivo e propulsivo della pratica se le diversità nell'assunzione di specifici ruoli,² nel grado di partecipazione,³ nell'offerta di determinate esperienze o competenze specifiche, sono condivise e negoziate al suo interno: attraverso tale negoziazione la comunità arriva a gestire anche situazioni di opposizione, ostilità o conflitto aperto. La presenza, all'interno della comunità, di individualità differenti per esperienze personali, sensibilità, *background* culturale, è dunque una ricchezza, ed è ciò che permette di spiegare la presenza di ipotesi interpretative diverse in un gruppo che, secondo la definizione nota di comunità ermeneutica, dovrebbe invece condividere una stessa visione del mondo e le medesime strategie interpretative per dare vita alla comunità stessa: il principio di coerenza della comunità, invece, si rivela risiedere non tanto nell'uniformità culturale, quanto nella condivisione consapevole dell'esperienza ermeneutica stessa, dei suoi vincoli e delle sue regole, generatrice anche di quella "confiance" che si stabilisce fra i suoi membri.⁴

1 Burgos 2010, p. 87.

2 Uno di questi ruoli specifici è, ad esempio, quello dell'insegnante mediatore.

3 Si è già detto che non è possibile partecipare alla pratica se non si dispone di sufficienti esperienze o competenze, cfr. supra.

4 È ciò che è stato rilevato anche rispetto ad esperienze di dibattiti fra classi non solo diverse, ma anche provenienti da istituti scolastici diversi, che quindi dovrebbero costituire comunità ermeneutiche ben distinte: «Parce qu'il y a discussions, échanges d'idées, prises de parole et débats, ce qui oblige à clarifier les raisons d'une préférence, d'une indifférence ou d'un rejet et, finalement, à essayer d'approcher ensemble, à partir d'une confrontation de goûts et de lectures personnelles, effectuées à la première personne, le sens d'une fiction, les divisions "de classe" semblent s'atténuer, les barrières "scolaires" s'estomper. Les jeunes ont le sentiment d'avoir partagé une expérience simplement "humaine". Il semble que, du point de vue des jeunes, cette expérience

Infatti, come si è detto, la comunità di pratica condivide non solo un impegno, ma anche un repertorio di oggetti, discorsi, abitudini, regole, linguaggi e metalinguaggi che ha costruito nel tempo, mantenendo gli elementi costruttivi e relegando all'oblio quelli improduttivi. Tale prospettiva permette di ricollegare in modo chiaro la pratica ermeneutica ai più generali processi di apprendimento che hanno luogo all'interno della classe: qui avvengono l'assimilazione graduale di nozioni che permettono di commentare e contestualizzare adeguatamente i testi (storia letteraria e linguistica, notizie biografiche sugli autori, convenzioni di genere, metrica e retorica...), e l'acquisizione delle competenze necessarie a sostenere le proprie ipotesi interpretative in modo convincente e persuasivo; tali apprendimenti consentono di raffinare le capacità interpretative sia dei singoli studenti che della collettività, poiché vengono gradualmente elaborati modelli che possono essere riutilizzati e adattati a situazioni simili, imparando così a distinguere quali elementi testuali sono significativi e quali no, ed affinando le strategie argomentative grazie alla progressiva distinzione tra argomenti fallaci ed efficaci.

Ciò significa che la pratica ermeneutica non nasce dal nulla, ma si modifica nel tempo mentre viene appresa in tutti i suoi aspetti, sia quelli reificativi (uso dei testi letterari, acquisizione di lessico e conoscenze specifiche, sviluppo di competenze argomentative...) sia quelli partecipativi (impegno, rispetto reciproco, rispetto dei ruoli), modifica l'esperienza dei partecipanti come singoli e come gruppo (e dunque la loro identità individuale e collettiva), si evolve e si perfeziona riuscendo ad adempiere a compiti interpretativi sempre più complessi e variegati.

Possiamo allora tentare una definizione complessiva, e affermare che una classe è una *comunità di pratica ermeneutica* quando:

- è fondata sull'*impegno reciproco* dei membri, che lavorano insieme nel tempo e si sentono legati da relazioni interpersonali di fiducia in cui vi è rispetto per le singole differenze ed i diversi ruoli che i membri ricoprono (ivi compreso quello dell'insegnante mediatore) in ragione delle rispettive sensibilità, competenze ed esperienze;
- è finalizzata alla realizzazione di un'*impresa comune*, individuata nella negoziazione di senso relativa alla letteratura e ai testi letterari, negoziazione di senso che implica la valorizzazione e l'attualizzazione, per il singolo e per la comunità, dei testi presi in

mérite d'être qualifiée d' "humaine" en ce qu'elle reconnaît à chacun un droit égal, naturel, à la parole. Elle permet de recomposer autrement le milieu relationnel, en fonction des affinités personnelles, des singularités individuelles et non plus des catégorisations scolaires ou des conditionnements sociaux qui s'imposent et enferment», Burgos 2010, pp. 83-84.

esame, nel rispetto della loro semantica storica; l'impresa comune genera la responsabilizzazione reciproca dei membri della comunità rispetto all'appropriatezza di ciò che viene fatto all'interno della comunità;

- sviluppa un *repertorio condiviso* di conoscenze storico-letterarie, strumenti analitici, competenze linguistiche, argomentative e discorsive, modalità di gestione del dibattito in cui si confrontano le differenti ipotesi interpretative, che costituiscono la memoria storica della comunità e le permettono di evolversi per affrontare compiti via via più complessi.

4. Come far diventare una classe una comunità di pratica ermeneutica: il *circle of reading*

Si è accennato, nel paragrafo precedente, alla difficoltà di gestire dall'alto una comunità di pratica senza snaturarla e impedirne il naturale processo di crescita ed autoregolazione. Ovviamente, questo è un nodo fondamentale quando la comunità di pratica, come la comunità di pratica ermeneutica, coincide con una classe in cui l'insegnante deve gestire l'attività interpretativa ma anche una serie di altri elementi connessi con gli imperativi istituzionali di acquisizione di determinate conoscenze e competenze. Esiste allora un metodo che consenta lo sviluppo di una comunità di pratica ermeneutica in cui vi sia equilibrio tra evoluzione spontanea e controllo da parte del docente?

Una delle risposte possibili è l'adozione del cosiddetto *circle of reading*, il circolo della lettura, elaborato negli anni '90 dallo scrittore e critico Aidan Chambers¹ che, ispirandosi ad una pluralità di suggestioni che vanno dal poststrutturalismo al costruttivismo, alla fenomenologia della lettura di stampo iseriano, al cognitivismo, alle teorie pedagogiche di Dewey e Bruner,² mette al centro dell'esperienza della lettura l'autonomia di giudizio del lettore³ e la sua capacità di comunicare tale esperienza, ovvero il *parlare dei libri*. Secondo Chambers, infatti, «i lettori nascono per contagio da altri lettori»⁴ che, condividendo le proprie esperienze di lettura, stimolano negli altri (in particolare nei soggetti che si trovano nell'età dello sviluppo) il desiderio di leggere e di attribuire un significato a ciò che è stato letto, poiché «nel condividere e risolvere gli interrogativi che il testo pone, potremo scoprire che cosa esso

1 <http://www.aidanchambers.co.uk/>.

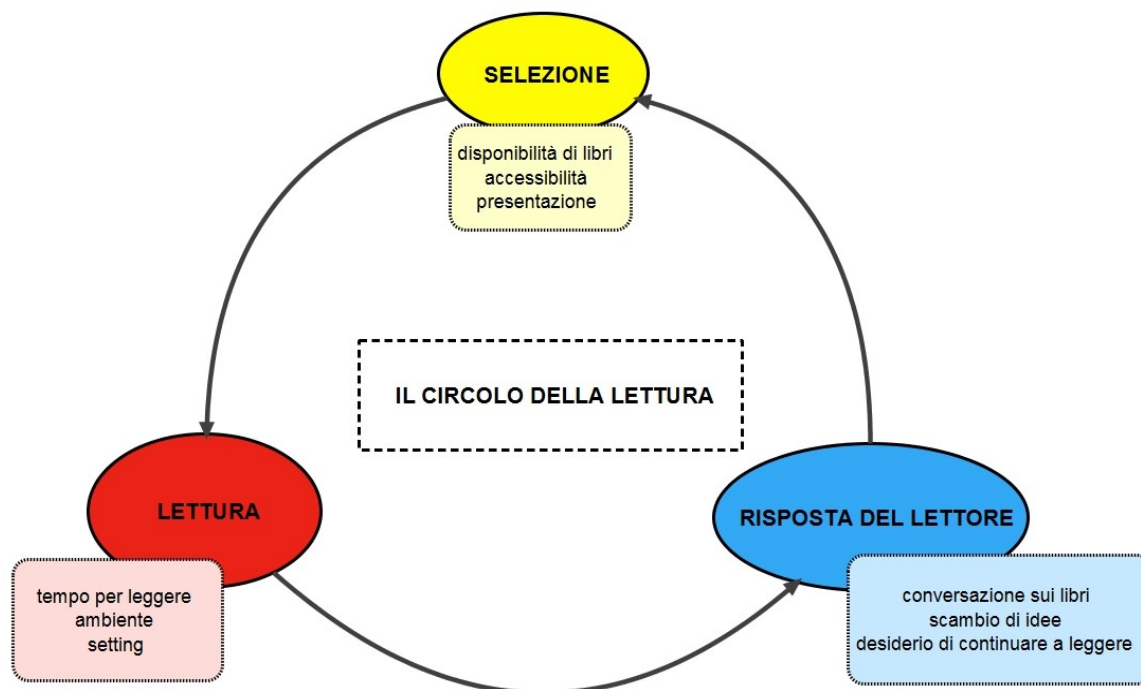
2 Chambers 2011a, p. 15.

3 Il metodo di Chambers è pensato per i lettori molto giovani, bambini e ragazzi, ed in special modo per la narrativa, ma nei suoi aspetti fondamentali può agevolmente essere applicato a qualunque comunità di pratica ermeneutica, specialmente a quelle che si formano nei contesti scolastici ed educativi, che operi su qualunque tipologia di testo e di genere letterario.

4 Chambers 2011b, p. 85.

significchi, in un dato momento, per ciascuno di noi».¹

Il *circle of reading* è sintetizzabile nella figura sottostante:²



Come si può vedere, esso consta di tre momenti, o fasi, distinti ma interconnessi tra loro.³

La prima fase, quella della selezione delle letture, è estremamente delicata, perché scelte sbagliate, che non rispettino l'«intellectual, emotional, and experiential equipment»⁴ del futuro lettore sono solitamente esposte allo scacco del fallimento e dell'abbandono. Per questo sarebbe opportuno che, ove possibile, si proponessero agli studenti opere che, come indicato anche nelle normative ministeriali, riescano a coniugare una serie di necessarie doti formali con la capacità di suscitare interesse e rispondere ai bisogni estetici (anche inconsapevoli) della classe. Non solo, sarebbe importante che i testi selezionati offrissero una pluralità di modelli di scrittura⁵ e che fossero inseriti in percorsi graduati e ben strutturati, così che il lettore-studente, passando da un libro all'altro, possa affinare sia il proprio gusto personale che quella *competenza letteraria* consistente nell'acquisizione graduale dei codici di lettura che permettono

1 Chambers 2011a, p. 43.

2 Rielaborazione da Chambers 2011b, p. 82.

3 In Bandini 2014 sono già state sviluppate alcune considerazioni in merito, con particolare attenzione per la lettura di romanzi.

4 Rosenblatt 2005, p. 25. Il problema dell'adeguatezza delle letture alla preparazione non solo disciplinare e letteraria, ma anche emotiva ed esperienziale degli studenti nell'età dell'adolescenza è al centro della speculazione teorica di questa autrice fin dagli anni '30 del XX secolo.

5 Chambers 2011a, p. 104.

di accettare le regole imposte dal testo, rendendo così piacevole e gratificante la lettura stessa.¹

Ovviamente, nel caso della lettura scolastica esistono dei vincoli non facilmente eludibili, dovuti alla presenza di un canone che, soprattutto nell'ultimo triennio dei licei, appare piuttosto normativo. È indubbio che l'esposizione di un lettore ingenuo a testi ad elevata complessità stilistica e semantica, nonché distanti dai suoi orizzonti culturali, comporti il rischio non indifferente di allontanarlo dall'esperienza letteraria, anziché di avvicinarlo.² Una possibilità di mediazione è quella della presentazione preventiva dei testi scelti, anche molto rapida, ma durante la quale mettere in luce alcuni aspetti strutturali o passaggi di particolare complessità che potrebbero mettere in difficoltà e disorientare chi non fosse ancora sufficientemente padrone del *set* di regole imposte dal testo.³ Ugualmente, è importante motivare la scelta di un testo, in questa fase, anche mettendo in luce gli elementi che possono suscitare curiosità ed interesse negli studenti e facendo leva sul fascino e sulla capacità seduttiva di un buon libro.

Decisamente problematica, in ambito scolastico (almeno italiano), è la questione dell'accessibilità dei testi, poiché è nota la cronica insufficienza di risorse bibliotecarie adeguate, sia nel senso della quantità e qualità del patrimonio librario, sia nel senso della possibilità fisica di entrarvi, della disponibilità di spazi e della presenza di personale specializzato e appositamente formato per guidare gli studenti nelle loro scelte individuali.⁴ In classe si dispone dei testi presenti in manuali e antologie, i quali però offrono una scelta forzosamente limitata non sempre coerente con i percorsi di lettura proposti; inoltre, molti dei testi antologizzati,

1 Bertoni 1998, pp. 151-157, ma anche Spinazzola 1992, pp. 59-60. Chambers 2011b, pp. 95-109 propone un prontuario di domande utili ad identificare quali libri possono essere di stimolo per bambini e ragazzi; ovviamente, si tratta di un prontuario applicabile integralmente quando non esistono altri vincoli istituzionali che possono indirizzare la scelta dei testi da leggere.

2 «Tutti sanno che le letture scolastiche, per quanto pedagogicamente ragionevoli, si svolgono su programmi prescrittivi, al di là dei desideri del singolo discente. Non per nulla, spesso portano a odiare quel che si è letto, oppure ad affondarlo nella dimenticanza: la lettura fatta contro voglia, la lettura che annoia, che riduce il lavoro di leggere a pura fatica, è una lettura improduttiva», Spinazzola 1992, p. 59. «Those who cram the classics down students' throats long before they are ready are careless of the fate of the great works of the past. [...] To force such works on the young prematurely defeats the long-term goal of educating people to a personal love of literature sufficiently deep to cause them to seek it out for themselves at the appropriate time», Rosenblatt 2005, p. 207.

3 Chambers 2011b, pp. 98-99.

4 L'analisi del rilevante problema delle biblioteche scolastiche non è attinente agli scopi di questo lavoro, ci si limita a segnalare che in un intervento tenuto alla Fiera del libro per ragazzi di Bologna il 27 marzo 2014, il presidente del Gruppo Ragazzi dell'AIE, rileva che se in 9 scuole italiane su 10 è presente una qualche forma di biblioteca, il loro patrimonio librario è spesso povero e scarsamente rinnovato (Monazo 2014); Luisa Marquardt, coordinatore della Commissione nazionale biblioteche scolastiche dell'AIB, ha spesso messo in luce le criticità (anche legislative) relative al funzionamento e alla gestione delle biblioteche scolastiche (Marquardt 2013). Si segnala anche che la rivista «Sfogliolibro. La biblioteca dei ragazzi», supplemento di «Biblioteche oggi», edita fino al 2012 ed ora confluita nella rivista-madre e consultabile online all'indirizzo <http://www.biblio.liuc.it/scripts/bibloggi/>, ha ospitato ed ospita numerosi interventi sul tema.

soprattutto quelli narrativi e teatrali, sono ridotti a campioni di prova dimostrativi della poetica o dello stile di un autore e associati ad un apparato paratestuale (note lessicali, cappelli introduttivi, questionari, esercizi di comprensione) che spesso agisce da deterrente rispetto alla lettura integrale.¹

Ugualmente difficoltoso risulta, soprattutto salendo di grado nei cicli scolastici, reperire spazi e tempi adeguati da dedicare all'attività della lettura; infatti, se della carenza di biblioteche si è già detto, è piuttosto evidente che il *setting* di classe vincoli gli studenti ad una serie di costrizioni che male si accordano con quella disposizione alla lettura intima, rilassata e contemporaneamente concentrata ricordata all'inizio del capitolo: allo studente è imposta innanzitutto la presenza di altre persone, professori e compagni, che possono distrarlo o disturbarlo; inoltre, egli è costretto a mantenere per lungo tempo la stessa posizione, seduta e composta, posizione che può risultare scomoda e faticosa, anche perché difficilmente egli potrà mettere in atto altre misure facilitanti, come ad esempio la regolazione ottimale della luce. Ma, soprattutto, la lettura scolastica è inquadrata in tempi innaturali, scandita dall'orario giornaliero e settimanale, costretta a interrompersi o a prolungarsi contro la volontà del lettore stesso,² ed è palese quanto sia difficile sottostare a «tempi sbagliati in relazione al proprio modo di affrontare la pagina scritta».³ Questo dato di fatto ha condotto la maggior parte dei docenti ad eliminare la lettura dalle pratiche di classe e ad inserirla tra i compiti assegnati per casa; se da una parte ciò consente di restituire al singolo la padronanza di tempi e luoghi in cui accostarsi al libro,⁴ dall'altro l'esclusione della lettura *tout-court* dalla scuola ne delegittima l'importanza, relegandola ad essere subordinata ed addizionale al resto del lavoro domestico.

Sarebbe invece opportuno riportare in classe l'attività della lettura (sia essa individuale, collettiva, a piccoli gruppi),⁵ dedicandole, ove possibile e magari sfruttando particolari momenti dell'anno scolastico in cui l'attività didattica è meno frenetica, spazi ampi e distesi,⁶

1 Discorso simile può essere fatto per le edizioni scolastiche delle opere di narrativa, ma si rimanda la discussione di questo problema al capitolo seguente.

2 È il caso della tradizionale "ora di narrativa" ancora in uso in moltissime classi di scuola secondaria di I grado.

3 Denti 1999, p. 165.

4 Si deve però osservare che, solitamente, anche per le letture domestiche vengono assegnati dei tempi da rispettare, sulla base della programmazione del lavoro di classe.

5 Chambers 2011a, pp. 168-169 ritiene la lettura a piccoli gruppi una delle strategie più produttive per stimolare alla lettura, perché riproduce, in piccolo, la dinamica che si sviluppa all'interno della classe, e il successivo momento di condivisione dell'esperienza tra i diversi gruppi stimola a conoscere ciò che è stato letto da altri.

6 Casati 2013, arriva a proporre l'istituzione di settimane o mesi dedicati interamente alla lettura, così da mostrare concretamente l'importanza della lettura per l'educazione e l'istruzione delle giovani generazioni. Giusti 2011, si augura che, soprattutto nella scuola secondaria di I grado, la classe possa diventare una comunità di pratica narrativa, fondata «sul fatto stesso di praticare in modo collaborativo l'arte della narrazione nelle sue varie forme: lettura silenziosa e ad alta voce, narrazione orale e ascolto degli stessi racconti selezionati dall'insegnante, invenzione e condivisione di storie, visione di film, ecc.», p. 52.

ma anche incursioni più rapide: è sufficiente infatti un'ora, o anche solo mezz'ora (sottratta alla pervasività della dinamica spiegazione-interrogazione) in cui, ad esempio, iniziare a leggere, magari ad alta voce, un libro che poi gli studenti termineranno in autonomia a casa; la lettura ad alta voce da parte di un adulto è infatti un potentissimo atto di valorizzazione del leggere in sé, funge da *medium* rispetto a testi potenzialmente difficili¹ e rende più semplice e gradita la prosecuzione individuale.² Inoltre, gli studenti possono essere invitati ad avere sempre con sé un libro (nello zaino, sotto il banco, in una libreria o un armadio di classe) e a sfruttare alcuni vuoti del *setting* spaziale e cronologico della scuola (intervalli, ore di supplenza...) per leggere almeno qualche pagina, così da creare una positiva abitudine al contatto quotidiano coi libri. È bene anche stimolare gli studenti ad assumere, e a riconoscere, le diverse strategie e i diversi atteggiamenti di lettura che possono essere applicati ad un testo, i quali danno risultati differenti in termini di comprensione e di godimento estetico.

Il momento culminante del *circle of reading*, quello che funge da volano rispetto all'atto della lettura, è quello della *risposta del lettore*, ovvero della discussione, del dibattito, della condivisione, del *parlare di libri*.³ Secondo Chambers, sono quattro le ragioni fondamentali che sottostanno all'attività di discussione collettiva, che sono ovviamente interconnesse tra loro ma che non sono legate da un ordine gerarchico: *parlare per sé*, per aiutare a chiarire ciò che si pensa; *parlare per gli altri*, perché, l'altrui interpretazione delle nostre parole consente di rivedere sotto una prospettiva diversa ciò che è stato espresso; *parlare assieme*, per aumentare la comprensione del singolo e della collettività: se «ciascun membro del gruppo conosce una parte della verità, ma nessuno la conosce nella sua completezza»,⁴ ne deriva che la comprensione raggiunta a seguito di una discussione collettiva è maggiore, in quantità e qualità, della somma delle comprensioni individuali; *parlare del nuovo*, perché l'atto stesso della discussione genera intuizioni profonde a cui nessuno dei membri della comunità aveva pensato singolarmente.⁵ In

1 Secondo Martine Burgos la lettura a voce alta, nella società contemporanea, risponde a molteplici esigenze: la creazione di uno spazio di esperienza sociale di cui la letteratura può essere anche un semplice pretesto (in particolare per le letture pubbliche); la ricerca del piacere nell'ascolto di un testo letto da altri (specialmente se il lettore è un professionista); la domanda di mediazione da parte di un lettore ingenuo o incolto che ha necessità di un accesso facilitato ad opere che risultano troppo difficili per una lettura solitaria, Burgos 2006, p. 26. Sulla lettura ad alta voce si vedano anche Valentino Merletti 2003, e Catarsi 2010.

2 È ormai appurato che iniziare a leggere un libro a scuola, sotto la guida dell'insegnante, è una forma di incoraggiamento che motiva e facilita la lettura individuale da parte degli studenti, ed è una delle pratiche che permettono la cosiddetta ScSR (Scaffolded Silent Reading), ovvero la lettura silenziosa supportata, Walker 2013, p. 186.

3 La conversazione sui libri deve essere intesa, secondo Chambers, nella sua accezione più propriamente socratica, Chambers 2011a, p. 47.

4 Chambers 2011a, p. 52.

5 Chambers 2011a. 47-55.

sintesi:

Nel condividere e nel risolvere gli interrogativi che un testo pone, potremo scoprire che cosa esso significhi, in un dato momento, per ciascuno di noi. Risolviamo perplessità e e chiariamo punti oscuri, trovando significativi collegamenti tra gli elementi del testo: caratteristiche dello stile, di eventi, di personaggi o simboli.¹

Nel momento della discussione su un testo letto, tutti i membri della comunità, indipendentemente dall'età e dal livello di competenze e conoscenze specialistiche, si trasformano in critici,² ovvero in ricercatori di significato, significato che è possibile scoprire solo paragonando «il mondo a un testo, e un testo ad un altro»;³ e poiché «la capacità di confrontare si basa sulla memoria delle nostre vite e dei libri che abbiamo letto: il gioco della memoria suscitato dalla lettura di un testo è parte integrante dell'esperienza del lettore, fonte di piacere e gratificazione»⁴, ne deriva che l'attribuzione di senso è un processo che non riguarda solo ed esclusivamente il testo, ma che coinvolge pienamente gli aspetti cognitivi, esperienziali ed esistenziali del lettore. Tali aspetti emergono chiaramente soprattutto all'inizio della pratica, quando lettori ancora inesperti, che si affidano quasi esclusivamente agli effetti emozionali che il testo suscita in loro, devono condividere le proprie idee ed opinioni che sono, sostanzialmente, un riflesso della propria intimità.

D'une part, étant pour la plupart de faibles lecteurs, ils éprouvent (au début tout du moins) une certaine gêne à se lancer dans un exercice nouveau à propos d'une pratique qui ne leur est pas familière: dire à voix haute, devant les camarades, ce qu'on pense d'un ouvrage. Les jeunes peinent à se faire une opinion et à la formuler. Les références culturelles sur lesquelles appuyer un système de comparaison et d'évaluation, le vocabulaire qui permettent de pointer les différences et les ressemblances leur font défaut. C'est le plus souvent l'effet émotionnel qui prime dans le jugement. La lecture d'identification domine de manière exclusive, avec la référence à l'expérience vécue, directement ou indirectement, au réel, ou ce qui en tient lieu, médiatisé par la télévision, la presse populaire, les rumeurs aux multiples sources, école, famille, quartier... Parler de ses émotions de lecture c'est une façon de se dire, de

1 Chambers, 2011a, p. 43.

2 «Quando ci siamo chiesti che cosa fa un critico, abbiamo pensato che il saggio di W. H. Auden, *Leggere in La mano del tintore*, fosse una concreta e saggia base per ragionare su ciò che i bambini possono o non possono fare. Secondo Auden i critici devono: farmi conoscere autori o testi che non sono parte della mia esperienza; convincermi di aver sottovalutato un autore o un testo perché non lo avevo letto attentamente; mostrarmi rapporti tra testi di diverse epoche e diverse culture e con i quali, altrimenti, non sarei mai venuto a contatto; offrire una "lettura del testo" in grado di aumentare la mia comprensione; illustrare e far scoprire il processo della creazione artistica; illustrare e far scoprire il rapporto tra arte e vita, scienza, economia, etica, religione ecc.», Chambers 2011a, p. 58.

3 Chambers 2011a, p. 45.

4 Chambers 2011a, p. 45.

dévoiler son intimité. La lecture d'identification impose donc une certaine pudeur dans le moment du partage. Cependant, à travers ces échanges, progressivement, parce qu'ils y trouvent leur compte, leur plaisir et une reconnaissance que l'école ne leur fournit pas toujours, ces jeunes vont acquérir ensemble une culture de l'écrit, ouverte sur d'autres formes d'expression artistique. Des passerelles seront jetées au fil des discussions d'un livre à l'autre, d'un auteur, d'un genre, d'une époque à l'autre, à partir d'une thématique commune, des liens de traduction ou d'adaptation mis en évidence entre littérature et cinéma, écriture et musique, poésie et chanson... Il arrivera, de plus en plus fréquemment, que cette culture partagée permette à ces jeunes de prendre un peu de la distance nécessaire pour aller au-delà du ressenti immédiat et de se dire, sortir de leur réserve, sans trop s'exposer.¹

Per questo motivo, all'interno della comunità, tutte le interpretazioni sono degne di essere espresse, in un clima di rispetto reciproco che eviti sia risposte ed interpretazioni forzate, modellate su ciò che gli studenti ritengono essere i desideri o le aspettative dell'insegnante,² sia la manipolazione e la strumentalizzazione delle idee o delle opinioni. Affinché il momento del dibattito interpretativo sia effettivamente produttivo

i lettori devono sentirsi sicuri e importanti; quando raccontano la storia della loro lettura, essi devono essere certi che nulla di ciò che diranno sarà utilizzato al di fuori delle loro intenzioni o volto contro di loro, che saranno ascoltati e rispettati, e non solamente dall'insegnante, ma da qualsiasi altro componente del gruppo.³

Il ruolo del docente – mediatore e facilitatore sia rispetto ai testi che al dibattito collettivo – è decisivo: egli infatti conosce i suoi studenti e le rispettive storie di lettura, così da poter selezionare (quando possibile) i testi più adatti, con un occhio di riguardo soprattutto per gli studenti che non siano già spontaneamente dei lettori abituali, e avranno dunque bisogno di essere maggiormente guidati ed incoraggiati; gestisce le fasi della discussione, cercando di non influenzare il gruppo con interpretazioni precostituite, ma sollecitando gli interventi degli studenti e la libera espressione delle idee, senza pretendere di esaurire completamente le domande di senso suscitate dalla lettura.⁴ A lui spetta anche la funzione di regista del dibattito:⁵

1 Burgos 2010, pp. 94-95.

2 «Poiché fin troppi bambini sanno che le loro risposte vengono scartate come sbagliate, irrilevanti, sciocche, inutili, infantili o peggio, essi imparano presto a tenere per sé i propri pensieri [...] Una delle conseguenze è che i bambini cercano di indovinare il pensiero dell'insegnante, cioè riferiscono come proprie le risposte che gli adulti desiderano sentire. Questo riduce lo studio ad un esercizio di comprensione a scelta multipla, dove l'insegnante è l'unica persona nella stanza le cui osservazioni siano considerate giuste: per essere lodati e godere di credito si deve fingere di condividerne l'interpretazione», Chambers 2011a, p. 78.

3 Chambers 2011a, p. 81.

4 Chambers 2011a, pp. 85-88. «Non credo che il compito dell'insegnante consista nel far convergere la sua classe verso le interpretazioni canoniche e precostituite, ma nel creare le condizioni perché dal dialogo coi testi possano scaturire interpretazioni "nuove"», Armellini 2008, p. 25.

5 Chambers 2011a offre una traccia di argomenti e domande (dalla più generale alla più specifica) che possono

deve evitare lo sfilacciarsi della discussione e il suo girare a vuoto intorno ad una questione, richiamare – se necessario – le competenze e conoscenze necessarie ad ipotesi interpretative rispettose del testo, facilitare l'esposizione e dare indicazioni per la formulazione di adeguate strategie argomentative.

Il momento della discussione può essere utile anche come primo momento di valutazione del lavoro dei singoli e della classe, poiché durante il dibattito sarà possibile offrire chiarimenti e spiegazioni, dirimere dubbi, far emergere l'uso consapevole degli strumenti di analisi. L'esito della discussione stessa potrà servire sia per progettare forme di verifica che nascono dalla reale esperienza di lettura della classe, sia per intervenire sulla successiva scelta di nuovi testi: la selezione potrà infatti subire variazioni rispetto a quanto previsto inizialmente, sia in relazione agli interessi e alle predisposizioni mostrati dagli alunni, sia al livello di competenze raggiunto, chiudendo così il *circle of reading*. Dal punto di vista dello studente, il circolo si compie nel momento in cui la discussione sui testi ha innescato un positivo desiderio di proseguire nell'esperienza della lettura, sia che si decida di rileggere lo stesso libro,¹ di leggere altri libri dello stesso autore, di leggere libri simili a quelli che sono stati apprezzati, o di leggere ancora per il puro piacere di leggere.²

Come si è detto, il metodo del *circle of reading* è pensato per avvicinare i bambini alla lettura di opere soprattutto narrative, ma è adattabile, negli elementi essenziali che sono stati descritti, a tutte le età, a tutti i tipi di testo e a tutti gli ordini di scuola. Permette anche di superare alcune dicotomie che certamente non giovano alla pratica della lettura scolastica: la prima è quella che separa nettamente, in senso gerarchico e assiologico, i testi degli autori canonici, prescritti dalla normativa scolastica da tutti gli altri tipi e generi testuali, soprattutto da quelli che possono essere inseriti tra le cosiddette letture individuali e di piacere, in particolare romanzesche;³ la seconda (che in parte dipende dalla prima) è quella che distingue nettamente le finalità dell'educazione linguistico-letteraria nella scuola secondaria di I grado e

essere utili all'insegnante per guidare e moderare il dibattito. La formulazione delle domande è fondata sull'uso dell'espressione “dimmi...”, che risulta più motivante e meno minacciosa del più inquisitorio “perché?” (nell'edizione originale, il titolo del volume di Chambers è appunto *Tell me: children, reading and talk*). L'elenco dei possibili argomenti di conversazione e delle domande è ovviamente pensato per un pubblico infantile, ma alcuni di essi possono essere utilmente trasferiti anche nei gradi superiori dell'istruzione. Ivi pp, 82-85 e 116-140.

- 1 Secondo Spinazzola 2005a, la rilettura è un atto di estrema valorizzazione del libro, poiché il lettore è mosso o dall'impulso di ripetere un'esperienza estetica piacevole, o da quello di ritornare su un testo precedentemente poco apprezzato ritenuto comunque degno di figurare nella propria libreria interiore.
- 2 Chambers 2011, p. 84.
- 3 È stato mostrato, nel capitolo dedicato alla normativa scolastica, come tale dicotomia abbia radici profonde nella storia della scuola italiana e resti tuttora insuperata.

nel primo biennio del II grado da quelle del triennio successivo. A questo proposito Luperini stesso afferma:

Nel biennio l'educazione letteraria deve essere sussidiaria rispetto a quella linguistica e culturale: i giovani devono soprattutto impadronirsi della capacità linguistica e di certi strumenti culturali e scientifici. L'educazione letteraria non sarà dunque che un risvolto di quella linguistica e dell'educazione culturale. Mirerà a far sviluppare il gusto della lettura piuttosto che a impartire competenze tecniche o storico-filologiche di tipo letterario. [...] Nel biennio si dovrà insistere soprattutto sulla parafrasi e sulle competenze lessicali necessarie a capire un testo letterario, e per il resto sollecitare soprattutto l'immaginario dei giovani attraverso letture prevalentemente tematiche e culturali. Vorrei sottolineare che in questa fase il testo letterario può essere utilmente usato per un confronto tra il linguaggio del passato e quello del presente e fra lessico letterario e lessico comune e che tale esercizio, mentre allarga il patrimonio lessicale degli studenti, può accrescerne l'abilità linguistica e la capacità compositiva.¹

Al contrario, nel triennio successivo dovrà essere preminente un insegnamento letterario fondato sull'interpretazione dei testi, il quale richiede un adeguato possesso del linguaggio e delle strategie argomentative e la capacità di problematizzare culturalmente le opere lette.²

Questo approccio dicotomico pone però due ordini di problemi: innanzitutto, quale stimolo al gusto per la lettura possano offrire dei testi che sono presentati agli studenti come mezzi per ampliare il lessico e imparare a fare la parafrasi anziché come portatori di senso *per noi*.³ Non che l'educazione linguistica non sia legittima e necessaria, ed è ovvio che in molte occasioni i testi letterari si prestino anche ad alcune riflessioni strettamente attinenti a questo campo (o che le richiedano necessariamente come ausilio alla comprensione), ma la subordinazione della lettura del testo letterario (di qualunque testo letterario, o che ambisca ad esserlo, e non solo dei testi canonici) a questo genere di attività rischia di replicare, in altro modo, le tanto deprecate esercitazioni di matrice strutturalistica che (secondo lo stesso Luperini) hanno ridotto l'insegnamento della letteratura «all'esibizione di modelli descrittivi e di gergo tecnico, a formule, a schemi e schemini fatti di frecce e di freccette, che dissezionano il testo disseccando la ricchezza e la polivalenza dei suoi messaggi esistenziali ed ideologici».⁴

Inoltre, il tipo di competenze e l'atteggiamento critico auspicati da Luperini non si improvvisano dall'oggi al domani, al momento del primo contatto con testi che, seguendo il

1 Luperini 2000, pp. 11-12.

2 Luperini 2000, p. 13.

3 Nella mia carriera di docente, ad esempio, ho incontrato più di un collega che dichiarava con grande tranquillità di utilizzare *I promessi sposi* come testo base per esercizi di analisi grammaticale, logica e del periodo.

4 Luperini 2000, p. 16.

rigoroso ordine cronologico imposto dalla tradizione scolastica nostrana, sono quelli più distanti, linguisticamente e culturalmente, dal mondo degli studenti. È solo grazie ad un apprendistato interpretativo su testi più accessibili che si possono sviluppare le abilità necessarie alla partecipazione attiva alla comunità ermeneutica, che si può imparare a porre le giuste domande ai testi, a problematizzarne forma e contenuto, a proporre le proprie ipotesi interpretative rispettando quelle altrui, che si può cominciare a sperimentarsi come *pubblico* capace di scelta anziché come semplice *utente e consumatore* di libri decisi da altri.

L'approccio di Chambers mette chiaramente in relazione, anche appoggiandosi alle recenti acquisizioni delle discipline neuroscientifiche,¹ sviluppo del linguaggio e abitudine alla lettura: entrambi, poi, sono elementi essenziali per qualunque processo di apprendimento, crescita e formazione dell'identità individuale e collettiva:

Il linguaggio è una caratteristica e una risorsa che ci contraddistingue in quanto esseri umani. Più è sviluppato e complesso, maggiore è la sua potenza. Attraverso il linguaggio ci avviciniamo alla consapevolezza, rendendo comprensibile ciò che altrimenti resterebbe inintelligibile. Il linguaggio *ci crea* e ci consente di appropriarci della nostra cultura e della nostra civiltà. Per questo è fondamentale che durante la crescita tutti noi riusciamo ad acquisire una solida padronanza linguistica, attraverso una molteplicità di esperienze.²

Il *circle of reading*, allora, permette allo studente di sperimentare molteplici forme ed usi del linguaggio – scritto e parlato, proprio e altrui, produttivo e ricettivo – e a condividere con altri tale esperienza, che può rivelarsi sia pacificatoria, in quanto «ci conforta nella nostra condivisa umanità»,³ sia sovversiva, quando sfida «i nostri pregiudizi, le nostre radicate abitudini, il nostro autocompiacimento».⁴ Ecco che allora l'incontro col testo letterario e la sua socializzazione non si riducono ad un mero esercizio scolastico, ma diventano una delle esperienze cardine in cui si impara ad attribuire senso e valore a sé stessi e all'altro da sé e a rispettarne l'alterità.

1 Chambers 2011b, pp. 76-81.

2 Chambers 2011b, p. 63.

3 Chambers 2011b, p. 68.

4 Chambers 2011b, p. 68.

CAPITOLO III. I TESTI VEICOLARI DELLA LETTURA SCOLASTICA

1. Premessa

1.a. Lo «spazio leggibile»

Quando si analizzano le dinamiche relative alla lettura, bisogna considerare l'intera gamma dei rapporti che si definiscono in quella zona situata tra il testo (scritto dall'autore), il libro (oggetto concreto prodotto da altri e rispondente anche a dinamiche economiche dettate dall'industria editoriale) e il momento della lettura.

Che si tratti del giornale o di Proust, il testo ha significato solo attraverso i suoi lettori; cambia con loro; trova un ordine secondo codici di percezione che gli sfuggono. Diviene testo solo nel rapporto con l'esteriorità del lettore, attraverso un gioco di implicazioni e di astuzie fra due tipi di "aspettative" combinate: quella che organizza uno spazio leggibile (una letteralità), e quella che organizza un percorso necessario all'*effettuazione* dell'opera (una lettura).¹

Nel capitolo precedente è stato delineato un modello di pratica di lettura agito ed agibile all'interno di una classe scolastica; si procederà ora ad analizzare lo *spazio leggibile* in senso stretto² che permette l'effettuazione della pratica, spazio che è determinato da oggetti librari concreti contenenti i testi letterari prescritti dal canone scolastico.³

Contro una definizione puramente semantica del testo - che pervade non soltanto la critica strutturalista, in tutte le sue varianti, ma anche le teorie letterarie più attente a ricostruire la ricezione delle opere -, va ribadito che le forme producono senso, e che un testo, stabile nella sua lettera, è investito di un significato e di uno statuto inediti allorché cambiano i dispositivi che lo propongono all'interpretazione.⁴

Infatti, un testo che resti stabile nella lettera ma che venga proposto al lettore in forme a stampa mutevoli genera non solo un nuovo modo di leggere lo stesso testo, ma anche un nuovo orizzonte di ricezione;⁵ inoltre, il passaggio da una forma all'altra di edizione condiziona sia alcune trasformazioni che riguardano il testo e la zona ad esso prossima, ossia il

1 De Certeau 2005, pp. 240-241.

2 Per l'accezione estesa di spazio leggibile che qui viene spesa utilizzata, si veda la *Premessa*.

3 Come si è già detto nel primo capitolo, è frequente il caso in cui i testi scolastici aggiornino, anticipino e superino prescrizioni normative datate, o che propongano essi stessi un canone di letture quando esso è assente o troppo vago.

4 Chartier 1994, p. 17.

5 Si pensi, in generale, a come le trasformazioni del supporto materiale (papiro, pergamena, carta, volumi in-folio e in sedicesimo), della forma (rotolo, codice, libro a stampa antico e moderno), della modalità di scrittura (a mano o a stampa) e i progressi della stampa (l'invenzione dei caratteri mobili, le innovazioni tipografiche di Aldo Manuzio, la stampa a colori...) abbiano profondamente influenzato sia le categorie di pubblico che le effettive pratiche di lettura, Montecchi 2012.

paratesto,⁶ sia la creazione di un pubblico nuovo e diverso. È il processo di mediazione editoriale⁷ che, agendo a più livelli su testo e paratesto⁸ rende possibili e preferibili determinate modalità di fruizione, pensate appositamente per un pubblico determinato,⁹ poiché «le strutture stesse del libro sono regolate dalla modalità di lettura che gli editori ritengono propria della clientela cui mirano».¹⁰ Roger Chartier porta ad esempio di questa stretta relazione fra caratteristiche editoriali e pubblico a cui il testo si rivolge il caso della *Bibliothèque Bleue*, collana di stampa popolare nata nel XVIII secolo che riammodernava e riduceva le opere letterarie, le tagliava, le semplificava, le riassumeva introducendo titoli anticipatori e sintesi, offrendo quindi al lettore meno colto punti di riferimento visibili per orientarsi all'interno di testi (ad esempio, i romanzi cortesi di Chrétien de Troyes) che altrimenti non sarebbe stato in grado di fruire in modo autonomo.¹¹ Al contrario, è piuttosto ovvio che «più sono deboli gli interventi editoriali - per esempio quando tendono a un ipotetico grado zero del paratesto - più il lettore si trov[a] solo davanti alla parola scritta dall'autore».¹² Lo spazio leggibile, inteso anche come possibilità concessa al lettore di muoversi liberamente, si modifica in relazione agli interventi editoriali compiuti sul testo: si può dire, in modo molto approssimativo, che più sono ampi, diffusi ed evidenti tali interventi, più lo spazio leggibile a disposizione si restringe, o meglio si vincola a percorsi e passaggi obbligati, così come si individua con maggiore precisione il pubblico a cui quel particolare libro è rivolto.

Si è già detto in precedenza che ogni oggetto o attività che entra a scuola subisce una sorta di deformazione, necessaria per adattarsi ai vincoli imposti dal dispositivo formativo, ed è esattamente ciò che accade anche al testo letterario, il quale solo molto raramente (almeno nella tradizione scolastica italiana) viene portato sui banchi nella stessa forma editoriale che il lettore può reperire in una biblioteca o in una libreria. Generalmente, i testi letterari che entrano a scuola, siano essi proposti in forma integrale o parziale, sono veicolati da *medium ad hoc*, ovvero da prodotti librari appositamente concepiti, i quali, attraverso il paratesto, definiscono

6 Genette 1989.

7 Cadioli et al. 1999.

8 «Il «controllo» dell'editoria, in quanto istituzione, passa, per ciò che riguarda i testi, attraverso la loro presentazione materiale, nelle più diverse forme nelle quali si manifesta, attraverso gli elementi per i quali Genette ha parlato di paratesto. In essi si manifesta quella che si può chiamare «interpretazione editoriale»», Cadioli 1999, p. 105.

9 «L'intreccio non è più tra l'editoria e un generico pubblico che coincide troppo spesso con gli acquirenti, ma piuttosto tra un editore e i lettori che vuole raggiungere, e, anche, tra un editore e il lettore in quanto individuo che dovrà leggere misurandosi con l'interpretazione del testo prefigurata dall'edizione», Cadioli 1999, p. 104.

10 Chartier 1994, p. 27.

11 Chartier 1994.

12 Cadioli 1999, p. 108.

in modo più o meno restrittivo le pratiche di lettura che possono essere attivate, creando così uno spazio di leggibilità ben diverso da quello possibile per lo stesso testo quando viene fruito in un'edizione commerciale.

1.b. Libri a scuola: un tentativo di definizione

Il binomio tra scuola e libro è indissolubile almeno fin dai tempi delle *peciae* manoscritte usate dagli studenti della Sorbonne o dell'Alma Mater Bononiensis nel Medioevo, ma sono senza dubbio l'invenzione della stampa¹ e la graduale formazione di un sistema educativo nei vari paesi europei a partire dal XVII secolo² a permettere lo sviluppo di una nutrita serie di oggetti librari, concepiti in modo specifico per essere utilizzati in ambito scolastico,³ che gradualmente sostituiscono la trascrizione delle lezioni compiuta dagli alunni stessi.⁴

È però a partire dal XIX secolo, da quella vera e propria rivoluzione pedagogica che porta ad una nuova concezione dell'infanzia,⁵ alla nascita di una letteratura ad essa dedicata, e all'istituzionalizzazione e (ri)organizzazione dei sistemi scolastici dei singoli stati, che «alla varietà dei libri ad uso scolastico si sostituisce – in modo graduale, ma inflessibilmente – la forza pedagogica dei manuali»,⁶ diventati prodotti specializzati e industriali.⁷ Secondo Jean-Yves

1 «Books after print discover a new 'semiotic complexity': which means that it becomes *technically* simple to produce texts that artfully combine linguistic and pictorial information. When supported by an apparatus of footnotes, captions and numbered items, teaching texts prove able to produce a pedagogic message which was literally unachievable before print», Hoskin 1990.

2 Secondo Hamilton 1990, la nascita dei primi testi scolastici propriamente detti è da mettere in relazione con la nascita di un vero e proprio “metodo scolastico” in cui siano evidenti le componenti di una routine e di un ordine progressivo nell'acquisizione dei contenuti, individuabile con il *curriculum* di *studia humanitatis* proposto da Pietro Ramo nell'Università di Cambridge alla fine del XVII secolo.

3 «Pensiamo alla profonda modificazione cui il manuale fu sottoposto, in modo generalizzato e in tutta Europa, allorché, da guida per il giovane signore, utilizzato sotto l'occhio vigile del precettore, esso passò a strumento di uso collettivo, all'interno della classe, affiancandosi o sostituendosi al catechismo come primo strumento per imparare a leggere», Porciani 1982, p. 242.

4 Sono quelle che in francese vengono denominati *livres de textes*: «La différence fondamentale entre le manuel et son prédécesseur, le livre de textes, réside dans le fait que le premier est à la fois le texte et l'enseignant»; Stray 1993, p. 76.

5 Secondo la teoria classica di Philippe Ariès, non è possibile parlare di un'idea vera e propria di infanzia (il «sentimento dell'infanzia») fino al XVI-XVII secolo: prima di allora i bambini sono considerati dei “piccoli adulti” che non hanno specifiche esigenze educative. Il concetto dell'infanzia come età di formazione si sviluppa a partire dal XVIII secolo, in seguito alle trasformazioni in atto all'interno dei nuclei familiari, e trova pieno compimento nel XIX secolo con l'instaurarsi della società borghese e della famiglia nucleare, nella quale adulti e bambini vivono a strettissimo contatto (Ariès 1968). Secondo Dieter Richter, invece, la crescente considerazione dei bambini nell'età moderna e contemporanea è dovuta ai processi di differenziazione sociale che determinano le relazioni tra classi diverse, poiché la creazione di nuove forme di socializzazione tipiche dell'età borghese allontana il mondo degli adulti da quello dei bambini: l'“invenzione dell'educazione” servirebbe allora a sanare in modo normativo questo divario; allo stesso tempo, però, il bambino viene idealizzato in quanto non ancora deformato dalla società, ma su di lui – malleabile ed influenzabile – si concentrano anche le aspirazioni ad una vita che può essere nobilitata ed ingentilita proprio attraverso l'istruzione e l'educazione (Richter 2010, in particolare pp.16-21).

6 Chiosso 2010, p. 205.

7 Stray 1993, p. 85.

Mollier, i libri scolastici, per l'ampiezza della loro diffusione, sono i veri libri popolari del XIX secolo (i numeri delle loro tirature superano ampiamente quelle dei più celebri *feuilletons*), e l'affermazione del loro utilizzo nelle scuole genera una vera e propria rivoluzione culturale, non ancora studiata, che permette la diffusione dell'alfabetizzazione e l'incremento dell'acquisto di libri e di prodotti editoriali di cultura come i dizionari e le enciclopedie.¹

Oltre allo sviluppo della stampa a rotativa,² che permette un drastico abbassamento del prezzo dei libri, la nascita dei manuali scolastici è dovuta anche a due processi interconnessi tra loro e strettamente dipendenti dall'evoluzione degli apparati amministrativi degli Stati che stanno mettendo a punto il proprio sistema di istruzione e formazione:³ da un lato, il consolidarsi di un sapere scolastico funzionale alla trasmissione di un patrimonio culturale ritenuto imprescindibile per le nuove classi dirigenti borghesi; dall'altro, l'ordinamento sequenziale dei sistemi scolastici e l'invenzione di forme di valutazione numerica,⁴ in virtù dei quali gli studenti sono divisi in classi (generalmente corrispondenti all'età) alle quali sono associati precisi programmi e standard di apprendimento; in questa situazione decisamente mutata rispetto al passato, in cui acquisiscono importanza procedure e certificazioni, le autorità statali caldeggiavano dunque l'uso di manuali più strutturati, che permettono un maggiore controllo su quanto gli insegnanti svolgono in classe.⁵ Essi però, almeno in Italia, devono condividere il posto sui banchi di scuola con altre forme di testi a stampa:

1 «Comprendre la rupture qui intervient alors exige donc d'accorder toute sa place à cette culture du peuple que matérialise sa bibliothèque personnelle, ces cinq ou six ouvrages que la loi lui fait obligation de détenir de six à treize ans», Mollier 2000, p. 54.

2 Il brevetto della rotativa a cilindri è del 1847.

3 «L'inquadramento dei testi scolastici e del loro impiego entro canoni rigidi va di pari passo con la regolazione di altri aspetti della vita di alunni e insegnanti. Alla frequenza scolastica variabile e agli orari flessibili si sostituisce un modello uniforme a giornata lunga; dalla occasionalità del mestiere di maestro si passa a una professione dai caratteri ben distinti; per gli edifici scolastici si prevedono collocazioni e configurazioni pari alla dignità riconosciuta della loro funzione», Chiosso, 2010, p. 204.

4 «Where should we look for the textbook, then? Not back, I propose, to the print revolution but forwards to a later and specifically *pedagogic* revolution: that which brought us learning under examination. In my view, the invention of 'the textbook' is a sign, and a central part, of a historically new way of learning, or more properly of 'learning how to learn'. Chronologically I would therefore place the invention the textbook around 1800. For that is when the written form of examination which is also subject to *numerical* grading gets invented, beginning in the elite higher educational institutions of the late-18th century. [...] Before this time authors had focused purely on getting their educational content perfectly and transparently clear. (The 'total systems' of Comenius and La Salle are good examples.) While such authors had exploited semiotic complexity, they paid no special attention to the Learner. Learning was presumed to follow automatically. Books like *Cobwebs* suddenly acknowledge that the learner is part of the learning problem. Again examination plays a key role. For it *systematically* differentiates learners as they get different objective marks: it divides them into different 'classes' or 'standards', thus providing objective proof that they are a problem that will not go away. Thus a new psychologizing discourse becomes part of writing teaching texts. Authors simply accept it as a 'natural' part of their job to produce a text that will be meaningful and accessible right across the 'normal' range of learners», Hoskin 1990,

5 Porciani 1982, p. 247.

Ancora nei primi decenni dell'Ottocento sono riconducibili all'uso scolastico svariate tipologie di libri: oltre ai testi predisposti con evidenti scopi d'istruzione come abbecedari, grammatiche, sommari di storia e geografia, corsi ed esercizi di matematica, anche altri libri come raccolte di novelle morali, catechismi, storie di santi, pubblicazioni devozionali, compendi a scopi divulgativi sono abitualmente impiegati da insegnanti e precettori.¹

Qualche decennio più tardi la nozione di libro scolastico è diventata molto più specifica: anche se nelle aule circolano ancora diversi testi sussidiari, essi sono considerati come subordinati al manuale, ovvero ad un libro

predisposto in modo da assicurare la conoscenza di un determinato ambito del sapere ordinato secondo un canone prestabilito. Un libro insomma appositamente predisposto in base a precisi criteri contenutistici, pedagogici e didattici.²

Tali testi, consapevolmente concepiti ed organizzati per perseguire specifiche finalità educative, di istruzione e trasmissione di un patrimonio culturale,³ sono sottoposti a due differenti livelli di codificazione, quello del dominio di conoscenze a cui si riferiscono e quello pedagogico dell'insegnare ad apprendere, mediati entrambi dall'intervento dell'industria editoriale, che li rende dei prodotti ibridi, posti al crocevia tra esigenze pedagogiche, culturali, sociali e produttive.⁴

Si pone a questo punto un problema che è contemporaneamente concettuale, storico e terminologico,⁵ ovvero, che cosa può essere definito davvero libro scolastico all'interno dell'enorme mole di prodotti concepiti a scopo educativo che possono entrare in un'aula?

In alcune lingue è possibile distinguere con una certa chiarezza i libri concepiti appositamente per un uso scolastico (*textbook*) da altri prodotti librari il cui scopo editoriale principale non è quello dell'istruzione, ma che possono essere comunque utilizzati a fini educativi (*schoolbook*), ed è dunque possibile analizzare il campo in questione secondo una dicotomia *schoolbook/textbook*. Non sempre, però, tale netta distinzione è possibile:

Aujourd'hui encore, les termes auxquels recourent les diverses langues pour designer le concept de livre scolaire sont multiples, et leur acception n'est ni précise, ni stable. En

1 Chiosso 2010, p. 203.

2 Chiosso 2010, p. 204.

3 «Textbook is not just a book used in schools. Rather, it is a book that has been consciously designed and organized to serve the ends of schooling», Hamilton 1990.

4 «Les caractéristiques des manuels résultent en effet de la convergence de codes distincts: conceptions du langage, de la pédagogie, de l'enfance, de la présentation grâce à la mise en page et aux variations de la typographie. [...] Nous le qualifions de composite parce qu'il est hybride (comme on l'a dit plus haut, il est codé de façons multiples), et se trouve au carrefour de la culture, de la pédagogie, de l'édition et de la société», Stray 1993, pp. 77-79, *passim*.

5 E su questa difficoltà di definizione si sofferma in particolare Choppin 2008, pp. 9-19.

parcourant l'abondante bibliographie scientifique consacrée dans le monde au livre et à l'édition scolaire, on constate en effet que sont utilisées conjointement de nos jours plusieurs expressions dont il est le plus souvent malaise, voire impossible, de déterminer ce qui les différencie. [...] Ces oscillations terminologiques peuvent parfois s'expliquer par des motivations rhétoriques, notamment dans les langues romanes, qui repugnent généralement à répéter les mêmes termes. Mais, si on y regarde de plus près, on constate que cette profusion lexicale ne fait que refléter la complexité du statut du livre scolaire dans la société.¹

La questione si complica anche a causa dell'evoluzione storica delle teorie pedagogico-didattiche, dei sistemi di istruzione nazionali, delle tecniche tipografiche e delle strategie editoriali, che comporta un parallelo mutamento di ciò che può essere a ragione considerato *textbook* o *schoolbook*, generando così nuove inclusioni ed esclusioni, un restringimento o un allargamento dei due concetti e un avvicinamento o allontanamento degli stessi:² «nel corso di un secolo scandito, come il Novecento, da cesure profonde, il libro di testo si è dovuto adeguare al ruolo diverso assolto dall'istruzione prima nell'Italia liberale, poi in quella fascista ed infine nelle diverse fasi di quella repubblicana».³

Utilizzando le categorie proposte da Alain Choppin per indagare (con una particolare attenzione per la formulazione dei titoli) il lessico utilizzato nelle lingue europee per nominare i libri scolastici,⁴ si può offrire una panoramica, che non pretende di essere esaustiva, dei termini e delle espressioni italiane indicanti i prodotti editoriali usati a scuola e rispondenti al criterio della concezione pedagogico-trasmissiva del sapere. Ecco allora:

- termini che rimandano al modo in cui l'opera è concepita:
 - quando si tratta di una raccolta di testi: antologia (ormai poco usati i sinonimi *crestomazia*, *florilegio*, *silloge*);
 - quando si tratta di una raccolta di esercizi: *eserciziario*;
 - in riferimento alla sua funzione sintetica: *compendio*, *sintesi*, *lineamenti*, *bignami* o *bignamino*,⁵

1 Choppin, 2008, p. 13.

2 «Prendre le manuel scolaire comme objet d'étude suppose également que l'on se livre à un travail préalable de délimitation conceptuelle relativement à d'autres types de productions littéraires. Cela implique que soient définis pour chaque catégorie des critères d'inclusion et d'exclusion, dont la nature n'est pas nécessairement identique suivant le statut de l'observateur. La perspective diachronique, qui prend en compte les évolutions structurelles et les fluctuations sémantiques, ne fait que rendre cette tâche de définition et de délimitation encore plus complexe», Choppin, 2008, p. 20.

3 Galfrè, 2010, p. 235.

4 Choppin, 2008, 9-19.

5 Dal nome dell'editore Ernesto Bignami, che a partire dal 1931 cominciò a stampare libretti contenenti le sintesi degli argomenti prescritti dai Programmi ministeriali. In ambito lombardo è diffuso anche il termine *bigino*, che però ha come primo significato, attestato in *Vocabolario Nomenclatore*, 1909-1912, quello di libretto di

- in riferimento al suo ruolo direttivo o subordinato nell'apprendimento di una disciplina: guida, sussidiario;
- in riferimento alla presenza di una precisa impostazione metodologica: metodo, corso (spesso accompagnato da aggettivi quali nuovo, rapido, facile, completo...);
- in riferimento all'esposizione organizzata dal semplice al complesso: nozioni, rudimenti, elementi;
- termini che rimandano all'uso istituzionale: libri per la scuola, libri scolastici, libri di testo, testi scolastici, che possono essere accompagnati dall'indicazione del livello e del settore d'istruzione per cui essi sono concepiti (per la scuola elementare/primaria, per la scuola secondaria, per i licei, per l'istituto tecnico...);
 - come categoria subordinata a questa è possibile individuare libri che servono ad insegnare i meccanismi della lettura:¹ abbecedari, sillabari, libri di lettura;
- termini che rimandano all'oggetto dell'insegnamento: grammatica, lingua, letteratura...;
- termini che rimandano ad un oggetto di piccolo formato, comodo da tenere in mano: manuale;
- termini che rimandano alla sua identità di testo scritto:² testo, libro di testo, testo scolastico.

Si analizzeranno ora tre di queste espressioni, di uso estremamente comune e generalizzato.

Procedendo dal generale al particolare, l'espressione *libri scolastici* risulta certamente la più fluida e ampia perché all'interno di essa è possibile comprendere tutte le tipologie di libri usate per l'attività didattica, anche quelle che non sono state originariamente concepite per tale scopo, come ad esempio i dizionari, i vocabolari, le enciclopedie, le opere di consultazione ed in generale tutte quelle, letterarie e non, che possono entrare a far parte di una biblioteca scolastica o di classe ed essere dunque utilizzate a supporto o integrazione delle lezioni (e che in lingua inglese sono identificate come *schoolbooks*).

Con *libro di testo* (e con l'espressioni quali l'omologa *testo scolastico*), invece, è solitamente

traduzioni letterali, solitamente anonime e poco curate, dal greco e dal latino.

- 1 «C'est parfois, à l'inverse, la nature des apprentissages qui donne son nom au livre scolaire. On retrouve ici la distinction traditionnelle, mais loin d'être rigoureuse, qui partage la littérature scolaire en deux grands ensembles : d'un côté, les livres qui présentent des connaissances, de l'autre, ceux qui visent à l'acquisition des mécanismes de la lecture», Choppin 2008, p. 16.
- 2 «Il ne s'agit pas seulement d'une allusion à la forme d'expression traditionnellement privilégiée pour transmettre les connaissances, l'illustration ne jouant longtemps en Occident, sauf quelques notables exceptions, qu'un rôle marginal dans la relation élève-maitre, mais surtout d'une référence à l'autorité que confère ce qui a été jugé digne d'être écrit», Choppin 2008, p. 17.

indicato in modo specifico il libro «adottato dall'insegnante come testo per una materia»,¹ sottolineando dunque il processo di istituzionalizzazione che lo ha reso tale;² questo processo deve sottostare a precisi criteri legislativi dettati dalla normativa vigente³ ed è sancito dalla presenza del libro negli elenchi, pubblicati dalle scuole prima dell'inizio dell'anno scolastico, in cui sono indicati i libri in adozione nelle diverse classi.

Il concetto di *manuale*, come si è visto, è relativamente recente,⁴ e può essere definito come «un libro concepito per dare una versione pedagogica e didattica di un certo dominio di conoscenza».⁵ La conseguenza più evidente di questa finalità originaria è la particolare struttura che i manuali conferiscono alla materia trattata, esposta secondo criteri differenti da quelli di un'opera scientifica, criteri tra i quali prevale senza dubbio quello della gradualità e dell'ordinamento dei concetti dal semplice al complesso.⁶ Inoltre, solitamente, il manuale si caratterizza, rispetto ad altre tipologie di testi scolastici, per l'importanza data agli aspetti teorici della disciplina in oggetto: compito di un manuale, infatti, è quello di spiegare chiaramente principi e concetti fondamentali, e solo in subordine quello di dare spiegazioni operative; per questo, sebbene sia possibile, soprattutto in alcuni campi del sapere, trovare manuali che affianchino, alla trattazione teorica, vaste esemplificazioni dei problemi esposti o un ampio numero di esercizi e attività operative, l'esposizione di principi e teorie non può mancare, pena lo scivolamento in una tipologia differente di libro educativo (eserciziaro, antologia...).

Ciò accade poiché il manuale si colloca al primo livello di quel processo che Yves Chevallard ha denominato di *trasposizione didattica*.⁷ Esiste infatti una differenza tra i saperi elaborati da una comunità scientifica (i *saperi sapienti*) e quelli che vengono selezionati ed organizzati allo scopo di essere insegnati (i *saperi da insegnare*): tale operazione, detta di trasposizione didattica

1 GRADIT 1999-2000.

2 L'espressione è infatti utilizzata nei documenti emessi dal Ministero della Pubblica istruzione, che, nella pagina del sito dedicata alle adozioni, la definisce in questo modo: «Il libro di testo è lo strumento didattico ancora oggi più utilizzato mediante il quale gli studenti realizzano il loro percorso di conoscenza e di apprendimento. Esso rappresenta il principale luogo di incontro tra le competenze del docente e le aspettative dello studente, il canale preferenziale su cui si attiva la comunicazione didattica. Il libro di testo si rivela uno strumento prezioso al servizio della flessibilità nell'organizzazione dei percorsi didattici introdotta dalla scuola dell'autonomia: esso deve essere adattabile alle diverse esigenze, integrato e arricchito da altri testi e pubblicazioni, nonché da strumenti didattici alternativi», <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/libri>.

3 La scelta dei libri di testo è infatti regolata da norme e procedure specifiche, attualmente sintetizzate nella Nota Protocollare 3690 del 29 aprile 2015, che riprende ed integra la Nota Protocollare 2581 del 9 aprile 2014.

4 La prima attestazione in lingua italiana è del 1673, GRADIT 1999-2000

5 «Un manuel est un livre conçu pour donner une version pédagogique et didactique d'un certain domaine de connaissance», Stray 1993, p. 73.

6 Secondo GRADIT 1999-2000, un manuale è infatti un «libro che espone in forma ordinata, sistematica e talora concisa le nozioni fondamentali di un'arte, una disciplina, una scienza con finalità divulgative o trattatistiche».

7 Chevallard 1985.

esterna, è compiuta dalla cosiddetta *noosfera* (la “sfera in cui si pensa”),¹ ovvero l'insieme di tutti i soggetti istituzionali a cui spetta l'elaborazione dei curricula e dei programmi di studio, di cui fanno parte a pieno titolo anche gli autori di questi particolari libri,² che talvolta anticipano tendenze didattiche e recepiscono i progressi scientifici prima di quanto facciano le normative statali. È dunque evidente il motivo per cui, come si è accennato in precedenza, la nascita dei manuali è da porre in stretta connessione con la nascita di sistemi nazionali di istruzione che stabiliscono dei criteri standardizzati per l'insegnamento di una determinata disciplina, criteri veicolati poi dal manuale stesso. In sintesi, sono quattro le principali funzioni a cui un manuale scolastico risponde:³

- una funzione referenziale, che stabilisce un rapporto tra quanto si svolge nelle singole classi e i programmi di studi nazionali, facendosi garante della loro effettiva realizzazione e, nel contempo, mostrando anche alle famiglie il percorso compiuto dallo studente;
- una funzione strumentale, ovvero di supporto per il lavoro del docente;
- una funzione ideologica e culturale, poiché esprime la visione coerente, teorica e metodologica, di chi ha compilato il manuale;
- una funzione documentaria, perché fornisce una raccolta selezionata di fonti primarie di conoscenza.

È quasi superfluo dire che i manuali sono la tipologia di libro scolastico che più spesso subisce il processo di istituzionalizzazione che li porta a diventare i testi adottati ufficialmente nelle classi.

Se si sottolinea la funzione istituzionale e regolata normativamente dei *libri di testo*, è possibile individuare, accanto ad essa, un'altra categoria di libri che, concepiti secondo uno scopo eminentemente pedagogico-didattico, possono affiancare i testi adottati dall'insegnante per potenziare e facilitare il processo di insegnamento-apprendimento: si pensi ad esempio all'enorme mole di eserciziari delle più svariate discipline, di testi in lingua tradotti e/o annotati, di compendi che schematizzano i verbi irregolari francesi o greci, e così via. Si entra così nell'ambito del *libro parascolastico*,⁴ ampia zona grigia in cui vige però una fondamentale,

1 Chevallard 1985, p. 25.

2 Anche Stray 1993, infatti, sostiene che il manuale «donne d'un savoir reconnu une version pédagogique rigoureuse» (ivi, p. 77), sottolineando, in quell'aggettivo *reconnu*, la precedente istituzionalizzazione culturale e sociale del sapere successivamente trasmesso dal manuale.

3 Choppin rielaborato in Anichini 2013, pp. 10-11.

4 «Prodotto editoriale di argomento attinente a una materia trattata dai libri di testo scolastici, che può essere consigliato per eventuali approfondimenti», GRADIT, 1999-2000. L'editoriale de «La Rivisteria» 1990, in

per quanto variabile e soggettiva distinzione:¹ esistono infatti libri parascolastici a cui è permesso entrare legittimamente a scuola come strumento complementare al testo adottato, anche senza il crisma dell'adozione ufficiale (sono spesso indicati come “testo consigliato” - è il caso di molti libri di narrativa scolastica) e che dunque chiameremo *libri parascolastici ad uso interno*; accanto ad essi esiste una notevole mole di libri a cui tale autorizzazione è negata, ma che spesso sono i testi più frequentemente utilizzati dagli studenti come supporto per lo studio individuale (temari, formulari, testi latini e greci tradotti ed annotati - i bignami - e le classiche sintesi disciplinari offerte dai bignamini), e che definiremo *libri parascolastici ad uso esterno* proprio per sottolinearne l'estraneità all'uso istituzionale.

Tentando dunque di offrire una definizione di cosa oggi sia o non sia un libro scolastico,² si può procedere valutando tre criteri fondamentali:³

1. l'intenzione con cui esso è stato scritto dall'autore e pubblicato dall'editore;
2. la coerenza dei suoi contenuti e dei relativi modi di presentazione con i programmi e i curricoli di studio;
3. l'uso in classe (con particolare attenzione allo statuto di ufficialità).

L'utilizzo contemporaneo di questi tre criteri, uno dei quali immanente al testo (l'intenzione), e gli altri due strettamente dipendenti da variabili storico-culturali, permette di creare categorie abbastanza elastiche da comprendere le inevitabili variazioni che esistono se si osserva la questione in prospettiva diacronica e, contemporaneamente, sufficientemente rigorose da poter offrire una plausibile tassonomia da utilizzare in prospettiva sincronica.

Il primo criterio, già individuato da Stray, Choppin e dagli altri studiosi che si sono

apertura di un numero tutto dedicato al tema della produzione parascolastica, pur nella consapevolezza che non sia tutto oro quello che luccica, ne mette in evidenza il ruolo di supporto per attività didattiche più individualizzate e meno tradizionali, definendola così: «Quell'insieme di strumenti didattici che, non compresi tra i libri adottati a maggio, sono spesso consigliati dagli insegnanti e acquistati dagli studenti durante il corso dell'anno scolastico in funzione di attività didattiche specifiche. [...] gli insegnanti ricorrono volentieri a tali strumenti perché questi sembrano adattarsi meglio a percorsi didattici originali, a cui invece i libri di testo tradizionali offrono solo risposte parziali. [...] La parascolastica insomma risponde al bisogno di nuovi strumenti più duttili e funzionali per una scuola modernamente impostata», *ivi*, p. 3.

1 Variabile e soggettiva perché stabilita caso per caso e dal singolo docente, anche se per alcune categorie l'autorizzazione o l'interdizione sono abbastanza generalizzate.

2 «It is not easy to say when a work is a textbook. Exact definition does not matter, but description of some sort is necessary, or all books become relevant», Michael 1990. Per alcune istituzioni internazionali, e soprattutto in area anglofona, il problema degli *school textbooks* e della loro adeguatezza è particolarmente sentito, tanto che alla fine degli anni Ottanta l'Unesco commissionò una vera e propria guida metodologica alla loro pubblicazione (Seguin 1989) affiancata, vent'anni più tardi, da una guida all'analisi e alla revisione dei manuali (Pingel 2010).

3 «The decision whether or not to treat a publication as a textbook will have to be made for each work separately. Criteria will include: author's explicit or implied intentions; publisher's advertisements; publishing history; use made of the book; price; tone of the book (instructional, explanatory, moralistic)», Michael 1990.

occupati dell'argomento, è la precisa intenzione pedagogica ed educativa del testo, che ne determina la scansione ordinata e graduale degli argomenti (magari tramite la divisione in volumi), il linguaggio adottato, la presenza di elementi paratestuali che dovrebbero facilitare l'apprendimento (sottolineature, grassetti, schemi...).

Il secondo criterio, che risulta assolutamente cardinale nel guidare il tentativo di classificazione, è l'aderenza dei contenuti e della loro scansione a quanto prescritto, per quel determinato ambito di conoscenze, dalla normativa statale che regola i programmi e i curricoli di studio: detto altrimenti, nel momento in cui gli apparati istituzionali dello Stato (almeno a partire dalla fine del XIX secolo) emanano precise direttive su cosa deve essere insegnato in una determinata fascia d'età, ciclo scolastico, indirizzo di studi, nessun libro che non rispetti tali direttive, seppur concepito con finalità didattiche, può ambire a diventare libro scolastico; in alcuni casi, sono gli stessi Ministeri dell'istruzione o dell'educazione nazionale che approntano commissioni aventi il preciso compito di verificare che i libri già in uso nelle scuole, o che stanno per essere immessi in questo settore di mercato, rispondano a dei criteri minimi di congruenza con quanto indicato dai programmi statali. In sintesi, perché un libro sia considerato un libro scolastico, l'intenzione pedagogica non è sufficiente, ma è necessario che essa si conformi alle norme che regolano il sistema di istruzione in cui il libro ambisce ad essere utilizzato. La conformità ai contenuti e alle scansioni previste dalla normativa può essere programmatica ed intenzionale, quando un libro è appositamente concepito per la scuola, ma può esistere anche quando essa non è voluta ma sussiste, *de facto*, in testi che, nati per usi differenti da quello scolastico,¹ contengono, *naturaliter*, concetti, nozioni ed argomenti trattati in uno o più cicli o indirizzi di istruzione: in tal caso, i libri in questione possono legittimamente entrare a scuola, dove spesso sono utilizzati come materiale di consultazione, di supporto e approfondimento.²

Ovviamente, la rispondenza a questi due primi criteri delimita il campo dei libri scolastici *in potenza*, perché è innegabile che possa essere definito libro scolastico a pieno titolo solo quello che poi viene effettivamente utilizzato in una o più classi. Anche il criterio dell'uso necessita però di un'ulteriore precisazione, perché è necessario distinguere i testi che, in virtù del processo di istituzionalizzazione costituito dalle procedure di adozione, diventano a titolo

1 E che quindi non hanno una specifica finalità pedagogica, o, se ce l'hanno, non è rivolta in modo specifico alla fascia d'età comprendente bambini e ragazzi: ad esempio, un ricettario o un manuale tecnico sull'uso delle macchine fresatrici possono rientrare tra i libri scolastici quando utilizzati da studenti che frequentano particolari indirizzi di studio.

2 Esempio tipico è quello di enciclopedie e dizionari.

di norma *libri di testo*, e quelli che, a diverso titolo, possono entrare in classe, legittimati solo da un assenso informale e soggettivo del docente, per svolgere una funzione di supporto o di integrazione al libro di testo, che abbiamo chiamato *libri parascolastici ad uso interno*. La presenza, nelle aule, di tale tipologia libraria, autorizzata ad un livello istituzionale per così dire “informale” rispetto a quello delle procedure di adozione ufficiali, è sempre stata piuttosto diffusa, ed è in parte conseguente ad alcuni vincoli legislativi che influenzano la scelta dei testi, come quello relativo alla durata pluriennale delle adozioni¹ e la presenza di tetti di spesa massima, ma è anche la riprova della difficoltà, per un insegnante, di reperire prodotti librari *ad hoc* che siano in grado di mediare efficacemente le diverse esigenze culturali, istituzionali ed individuali dell'insegnamento.²

Accanto a queste due categorie, che sono individuate dalla contemporanea presenza dei requisiti dell'intenzionalità pedagogica e dell'uso autorizzato in classe (a due livelli diversi di istituzionalizzazione, che identificano un uso maggiormente formalizzato e uno più informale), ne seguono altre due, che mancano alternativamente di una di queste due caratteristiche, ovvero quelle dei *testi di consultazione* e dei *testi parascolastici ad uso esterno*.

Tra i testi di consultazione rientrano tutti quei prodotti librari che, pur non essendo concepiti intenzionalmente per la scuola, sono comunque portatori di contenuti adeguati ad un determinato livello o settore dell'istruzione: per questo sono ampiamente accettati e permessi nelle scuole, direttamente nelle singole classi o nelle biblioteche d'istituto, poiché svolgono una specifica funzione di supporto allo studio (tipico è il caso di dizionari ed enciclopedie); è interessante notare come, sotto il profilo dell'uso istituzionale, essi siano spesso collocabili ad un livello di maggiore formalità rispetto ai libri scolastici, poiché il loro acquisto deve spesso essere approvato dagli organi collegiali competenti seguendo specifiche procedure.

Un territorio più ampio ma decisamente più marginale è quello occupato dai libri che abbiamo chiamato *parascolastici ad uso esterno*: essi sono caratterizzati da un'esplicita e spesso fortissima intenzione pedagogica (confermata sovente dall'ampiezza del paratesto editoriale) ed hanno lo scopo di aiutare lo studente a consolidare e sistematizzare le proprie conoscenze o a migliorare la sua capacità di applicare quanto appreso in esercizi e attività strutturate, ma non vengono ammessi, né formalmente né informalmente, all'uso di classe; paradossalmente, però,

1 Abolito solo a partire dall'anno scolastico 2014/2015, in virtù della Legge 221 del 17 dicembre 2012, art. 11.

2 «Il testo scolastico si conferma come un libro assolutamente *sui generis*: prodotto istituzionale di cultura realizzato da un'imprenditoria privata, si trova a cavallo di realtà apparentemente contrapposte, tra la dimensione pubblica dell'istruzione, gli interessi privati degli editori e i registri personali dell'insegnamento», Galfrè 2010, p. 240.

questi libri sono spessissimo utilizzati in autonomia dagli studenti, che li affiancano, nello studio individuale, ai testi ufficialmente adottati e a quelli di consultazione, e spesso li preferiscono a questi ultimi proprio perché sono di facile utilizzo e rispondono in modo immediato a bisogni estremamente pratici (la traduzione di un passo difficile, il reperimento di una data o di un evento, la schematizzazione di una regola o di una formula).

Quanto è stato esposto finora può essere schematicamente sintetizzato in forma di tabella:

	LIBRO SCOLASTICO			
	LIBRO DI TESTO	LIBRO DI CONSULTAZIONE SCOLASTICA	LIBRO PARASCOLASTICO AD USO INTERNO	LIBRO PARASCOLASTICO AD USO ESTERNO
INTENTO PEDAGOGICO-EDUCATIVO ¹	X	(X)	X	X
CONFORMITÀ INTENZIONALE A PROGRAMMI E CURRICOLI DI STUDIO	X		X	X
CONFORMITÀ NON INTENZIONALE A PROGRAMMI E CURRICOLI DI STUDIO		X		
ADOZIONE A NORMA DI LEGGE	X	(X)		
AUTORIZZATO IN CLASSE/A SCUOLA	X	X	X	
	Manuali disciplinari, antologie, eserciziari...	Enciclopedie, dizionari, vocabolari, manualistica specialistica, testi di narrativa e poesia in edizione non scolastica (biblioteca scolastica)...	Eserciziari, formulari, testi tradotti ed annotati, libri ed eserciziari per le vacanze estive, testi narrativi e poetici in edizione scolastica...	Sintesi, compendi, formulari, bignamini, eserciziari con esercizi svolti, temari, testi tradotti ed annotati...

¹ Esplicitamente rivolto alle fasce d'età interessate dalla frequenza scolastica.

1.c. Dal testo originale al testo veicolare: la funzione del paratesto¹

Il presente lavoro è interessato alla questione della lettura nella scuola secondaria, per questo si prenderanno ora in esame due tipologie di libri appartenenti a due delle categorie qui sopra indicate, quella dei libri di testo e quella dei libri parascolastici ad uso interno.

Come si è detto nel paragrafo precedente, come ogni altro oggetto, anche i testi che entrano a far parte del dispositivo scolastico subiscono modificazioni rilevanti rispetto al loro stato originario, questo perché solo molto raramente essi entrano nelle aule nella veste editoriale pensata per la messa in commercio e dunque per la lettura libera,² ma sono inseriti all'interno di specifici prodotti librari concepiti per uso scolastico, che veicolano anche particolari modalità di fruizione, e che per questo motivo verranno chiamati *testi veicolari*. Essi sono caratterizzati dalla compresenza, al loro interno, di un testo letterario proposto (sulla base di motivazioni diverse) per la lettura in classe, accompagnato però da un estesissimo apparato paratestuale, costituito da altre produzioni verbali e non verbali che, come si dice nella più classica definizione data da Gérard Genette

lo contornano e lo prolungano, per *presentarlo*, appunto, nel senso corrente del termine, ma anche nel suo senso più forte: per *renderlo presente*, per assicurare la sua presenza nel mondo, la sua "ricezione" e il suo consumo.³

Tale zona, o frangia, paratestuale

costituisce, tra il testo e ciò che ne è fuori, una zona non solo di transizione, ma di *transazione*: luogo privilegiato di una pragmatica e di una strategia, di un'azione sul pubblico, con il compito, più o meno ben realizzato, di fare meglio accogliere il testo e di sviluppare una lettura più pertinente.⁴

Essa ha dunque la funzione pragmatica⁵ di organizzare un preciso spazio leggibile, rendendo possibili o privilegiando alcuni modi di lettura, e non altri, e veicolando un preciso rapporto

1 Secondo Aamotsbakken 2008, i testi di studio sono tali poiché combinano, in una relazione intertestuale, testi di vario tipo e paratesto: «'The pedagogical text' often constitutes a framing factor vis-a-vis other texts and that it is the amalgamation of frames and original text that emerges in what we regard as the pedagogical text», pp. 34-35.

2 Nel capitolo precedente si sono spiegate le ragioni per cui gli studenti non possono essere considerati un pubblico, in quanto non sono liberi di scegliere cosa leggere.

3 Genette 1989, p. 3.

4 Genette 1989, p. 4.

5 «Lo statuto pragmatico di un elemento del paratesto è definito dalle caratteristiche della sua istanza, o situazione, di comunicazione: la natura del destinatario, del destinatario, il grado di responsabilità del primo, la forza illocutoria del suo messaggio, e indubbiamente da qualche altra caratteristica, che ora mi sfugge. [...] La situazione spaziale, temporale, sostanziale e pragmatica di un elemento paratestuale viene determinata da una scelta, più o meno libera, operata all'interno di una griglia generale e costante di alternative possibili, della quale esso può adottare un solo termine a esclusione degli altri», Genette, 1989 pp. 10 e 13.

con il testo originale.

La nozione “genettiana” di paratesto comprende peritesto autoriale ed editoriale¹ ed epitesto,² nel caso dei testi veicolari della lettura scolastica occorre rilevare che il paratesto è solitamente progettato e organizzato indipendentemente dalla volontà o dall'intenzione primaria dell'autore: è infatti il processo della mediazione editoriale che si fa carico di intervenire sui testi originali, selezionandoli e modificandoli allo scopo di renderli adeguati sia alla generale finalità pedagogica dell'educazione alla lettura e della conoscenza dei testi letterari, sia alle richieste della normativa istituzionale scolastica. I testi veicolari così prodotti possono reclamare il pieno diritto di accesso all'interno delle aule, ove sono adottati come libri di testo o ampiamente utilizzati come libri parascolastici ad uso interno. Sono testi veicolari, dunque, le edizioni scolastiche di testi letterari, in particolare le collane appositamente create per la scuola media, ora secondaria di I grado, e le antologie di diverso tipo.

Su queste forme di libri scolastici si condurrà un'analisi a campione, nella quale le considerazioni storiche e morfologiche non hanno intento sistematico, ma mirano a evidenziare come alcune specifiche caratteristiche testuali e paratestuali di questi prodotti editoriali siano in grado di modellare pratiche di lettura ben precise, con ricadute evidenti sull'efficacia didattica ed esperienziale delle letture stesse.

2. Le collane di narrativa scolastica³

2.a. *Libri per leggere nella scuola italiana: una breve storia*

Come si è visto nel primo capitolo, nella scuola italiana è sempre esistita una forte dicotomia tra la lettura dei testi canonici della tradizione letteraria e quella che può generalmente essere definita *di piacere*, praticata su una varietà di testi, soprattutto su opere narrative e romanzi.

Si è già accennato alla tesi di Antonio Faeti, secondo il quale l'istituzione scolastica ha sempre rifiutato di integrare, nelle proprie prassi, la lettura di «romanzi quando erano davvero romanzi, cioè quando contenevano una labirintica irriverenza, quando uscivano dalle strettoie,

1 «L'insieme delle informazioni e dei messaggi relativi al testo che si trovano nelle sue immediate vicinanze, vale a dire entro i confini del volume. Esso comprende tutte le caratteristiche di natura editoriale che distinguono il libro», Demaria e Fedriga, 2001, p. 6.

2 «Tutti i discorsi che riguardano il libro ma che non ne fanno materialmente parte, perché circolanti in uno spazio sociale culturale sia pubblico che privato», Demaria e Fedriga, 2001, p. 6.

3 La vastità e la complessità dell'argomento, in cui si intersecano questioni di politica scolastica, di storia dell'editoria, di storia della letteratura per ragazzi, di didattica, sarebbero tali da meritare uno studio a sé stante. Le osservazioni che seguono non pretendono di avere carattere esaustivo, bensì di presentare un profilo sintetico della questione, con alcuni *focus* su specifici argomenti, indicando anche possibili ed ulteriori piste di ricerca.

dai limiti, dalle imposizioni»¹ educative e didattiche, dotandosi, al contempo, di «un “antiromanzo” sistematico e di ampie proporzioni, suddiviso nei “libri di lettura e di premio”, nei libri di testo, nei libri di Stato».²

È importante sottolineare quale fosse, nell'Italia postunitaria e dei primi decenni del Novecento - un'Italia che aveva nella scuola obbligatoria il primo baluardo contro il diffuso analfabetismo - la considerazione della lettura e dunque dei libri:

Va considerata la grande importanza assegnata alla lettura personale non solo in ambito scolastico, ma anche e soprattutto nella mentalità del tempo. La lettura personale era concepita come il momento culminante della maturità personale. Solo chi sapeva leggere e comprendere da solo poteva dirsi una persona capace di una vera autonomia personale. E poiché tale abilità presupponeva un lungo esercizio e familiarità con la pagina stampata, raccomandazione ricorrente era quella di mettere a disposizione soprattutto dei bambini e dei ragazzi una grande quantità di libri di uso personale. Per incoraggiare gli allievi alla lettura, piccole biblioteche cominciarono a funzionare nelle scuole elementari.³

In tale contesto, i libri di scuola, di qualunque tipo, rivestono il ruolo di strumenti fondamentali per la diffusione dell'alfabetismo e della lettura non solo tra bambini e ragazzi, ma anche tra gli adulti appartenenti alle classi popolari ma capaci di leggere e scrivere, che diventavano fruitori, a loro volta, degli stessi volumi che i figli portavano a casa dopo averli usati in classe.⁴

La guerra contro l'ignoranza - vissuta come una vergogna nazionale da cui mondarsi quanto prima - s'intreccia con una circolazione sempre più ampia di testi scolastici. Essi sono spesso gli unici libri che entrano nelle famiglie, conservati con la cura che si deve alle cose importanti e sovente usati da più figli. Ad essi è affidato il compito di promuovere l'abitudine alla lettura e all'amore per il sapere capace di durare nel tempo.⁵

Sorge dunque l'esigenza di una produzione libraria che avvicini alla lettura, ma che sia al contempo funzionale alle esigenze scolastiche, sia in termini di adattabilità ai tempi e ai ritmi dell'insegnamento, sia in termini di contenuti e di valori trasmessi, caratteristiche che solo

1 Faeti 2001, p. 109.

2 Faeti 2001, p. 109.

3 Chiosso 2013, p. 145.

4 «Progetto editoriale e oggetto di lettura, strumento didattico e momento di mediazione della politica culturale e dell'ideologia della classe dirigente, il manuale si situa tra l'istituzione scolastica, più o meno controllata da ambienti governativi, e la lettura popolare, radicata sul terreno assai più frammentato dell'esistenza quotidiana», Porciani 1982, p. 237.

5 Chiosso 2008, p. VII.

talvolta era possibile reperire nei libri e romanzi letti spontaneamente dal pubblico giovanile.¹

Non è questo il luogo per una rassegna esaustiva sulla letteratura per ragazzi in Italia,² ma, almeno a grandi linee, è possibile affermare che, rispondendo anche all'imperativo etico della formazione dei nuovi italiani,³ essa, almeno per tutto l'Ottocento, «contrappunta il divertentismo con un proposito educativo martellato pesantemente: i due archetipi nostrani [De Amicis e Collodi] lo esibiscono con massima evidenza»,⁴ ed è proprio al principio del *miscere utile dulci* che si ispirano i prodotti editoriali, via via più specializzati, destinati alla scuola. Anche se il presente lavoro è dedicato alla lettura nella scuola secondaria post-gentiliana, non è possibile non citare almeno due tipologie librerie, in uso nella scuola elementare lungo tutto il corso del XIX secolo e parte del XX, che hanno costituito per lungo tempo una vera e propria palestra di lettura per gli alunni più giovani: si tratta dei veri e propri *libri di lettura* e dei cosiddetti *libri di premio*.

Il libro di lettura per la scuola elementare,⁵ che succede all'abecedario una volta che l'alunno ha appreso i rudimenti della lettura di decifrazione, riveste, soprattutto nei primi anni successivi all'Unità,

un ruolo totalizzante e assume un carattere enciclopedico. Svolge contemporaneamente diverse funzioni: è strumento di alfabetizzazione delle nuove generazioni, organizza l'insieme delle nozioni ritenute adatte ad avviare all'unità intellettuale e morale" che i programmi auspicano.⁶

Diversamente dall'antologia e dal sussidiario, che raccolgono brani diversi articolati secondo una scansione logico-tematica, il libro di lettura è un insieme organico, progettato e concepito *ad hoc* intorno ad un'idea centrale, finalizzata a promuovere «lo sviluppo spirituale del

1 «Certo non è facile decifrare, interpretare, comprendere l'avversione della scuola nei confronti del romanzo. Un'ipotesi, preliminare e insieme definitiva, è quella che può risolversi in una rara, sottaciuta esaltazione del romanzo, proprio come se, nella sua invincibile invadenza, sottraesse spazi all'istituzione, attenuasse il ruolo degli insegnanti, erodesse irresistibilmente la scuola stessa. Pensando alle due storie, del romanzo in generale e della scuola italiana in particolare, si può ritenere anche in sé credibile l'ultima ipotesi. Come strumento didattico, il romanzo è molto potente nel definire insopprimibili identità, induce a scrutarsi dentro, accetta le comunità dei lettori, ma predilige la solitudine del lettore come definitivo momento di accesso al testo, quindi contrasta l'omologazione coatta, la massificazione miserevole, lo spegnimento della fantasia, ovvero si pone proprio contro i cardini dell'insegnamento scolastico», Faeti 2001, pp. 113-114.

2 La bibliografia che si occupa di questi temi è aumentata vertiginosamente nel giro di pochi anni, ma per un inquadramento generale ed un profilo storico, si rimanda all'ormai classico Boero e De Luca 2009 e alla bibliografia ivi indicata, per questioni epistemologiche e metodologiche a Ascenzi 2002.

3 Per cui si veda Bagicalupi e Fossati 1986.

4 Spinazzola 2007, p. 3. Sui classici italiani della letteratura per ragazzi, *Pinocchio*, *Cuore*, e *Il giornalino di Gian Burrasca*, si veda anche Spinazzola 1997.

5 Sono ormai moltissimi gli studi relativi a questo argomento, per un inquadramento generale si rimanda ancora a Boero e De Luca 2009 e Porciani 1982, e, più nel dettaglio, a Vergani e Meacci 1984, e Fava 2008.

6 Boero e De Luca 2009, pp. 12-13.

bambino nella propria completezza e lungo una tensione in continuo divenire»:¹ essa era solitamente incarnata in uno o due protagonisti fissi, attraverso le cui vicende veniva presentata ai piccoli alunni la varietà del mondo in una prospettiva, per così dire, interdisciplinare, accostando semplici nozioni di storia, geografia, scienze, economia. L'archetipo di questi libri è il celebre *Giannetto* di Luigi Alessandro Parravicini (1836), che rappresenta

il modello di un libro «pratico» e «utile» - ed educativo proprio in quanto «pratico» e «utile» - [poiché] si appoggiava a un'idea di sapere scolastico sobrio che, d'un lato evitasse di coltivare l'ambizione di preparare agli studi successivi, e dall'altro non tenesse troppo desta la fantasia.²

Ad esso si rifanno tutti i libri di lettura concepiti successivamente, da quelli che ne ripetono e riaggiornano il modello (*La terra, il mare, il cielo* di Ida Baccini, *Allegretto e Serenella* di Virgilio Brocchi, *Lieta brigata* di Dante Dini) a quelli che, facendogli il verso, ne rovesciano il paradigma educativo, come il *Giannettino* di Collodi.³

I pochi nomi di autori citati, a cui se ne possono aggiungere altri come quelli di Cantù, Thouar e Lessona, mostrano come sia stretto, in Italia, il legame narrativa per l'infanzia ed editoria per la scuola: gli stessi scrittori sono infatti impegnati nella stesura di libri destinati all'uso scolastico e di altri testi, comunemente detti “ameni e ricreativi”, destinati però a bambini e ragazzi provenienti da ambienti alfabetizzati,⁴ testi che veicolano forti motivi patriottici ed etico-civili. Spesso, anche nella veste ufficiale di *libri di premio*,⁵ essi costituivano l'anello di congiunzione tra il libro di lettura e il libro ricreativo.

Consegnati agli allievi più bravi in apposite cerimonie, sono in genere libri dalla veste grafica meno dimessa di quella consueta. Nei loro contenuti si congiungono la forza pedagogica dei principi *self-helpisti*, i buoni sentimenti e lo zelo laborioso, rassegne di consigli utili e pratici, biografie di personalità esemplari. Libri simbolici anche per il valore attribuito, loro tramite, al rispetto e all'amore per i libri, in linea con l'allievo modello che conserva bene i libri di scuola, ama leggere e perciò si procura altri libri contrapposto all'allievo fannullone che li sgualcisce o addirittura se ne disfa, fatale

1 Fava 2008, p. XVI.

2 Chiosso 2013, p. 86.

3 Sulle differenze, anche veicolate dagli apparati paratestuali, tra *Giannetto* e *Giannettino*, Salviati 2004.

4 I ceti contadini ed operai, anche a causa delle scarsissime disponibilità economiche, erano destinatari esclusivamente dei libri di lettura.

5 «Le livre de prix, spécialité française qui s'est exportée dans d'autres pays, répond à la coutume qui se généralise alors dans l'enseignement primaire de récompenser les plus méritants. Livre de fête, livre symbolique octroyé par l'Institution, livre rouge et or sous la IIIème République, il est appelé à prolonger dans le temps et dans l'espace le message scolaire, à familiariser avec la patrimoine littéraire, historique et géographique de son pays. Il offre aux éditeurs un vaste, régulier et fructueux marché», Renonciat 2001, p. 465. Sui libri di premio in Italia si veda il recente Marazzi 2014.

preludio in molte narrazioni popolari a una vita moralmente disordinata.¹

Man mano che cresce l'alfabetizzazione cresce anche la produzione di libri per l'infanzia di diverse tipologie:² quelli di lettura amena ma contemporaneamente educativa, pensati appositamente anche come libri di premio, proposti da editori di primo piano come Treves, Vallardi e Bemporad;³ quelli che propongono un modello alternativo, ispirato alla grande letteratura mondiale, offerti ad esempio dalla celebre collana "La Scala d'Oro" di Utet;⁴ quelli concepiti come libri di lettura e libri di testo per la scuola.

Proprio perché il libro, ed il libro per ragazzi, scolastico e non, è in grado di ricoprire un ruolo fondamentale sia nella diffusione della cultura sia nella costruzione del consenso politico, il nuovo regime fascista presta grande attenzione alle questioni ad esso inerenti:⁵ all'avvio della Riforma Gentile viene istituita un'apposita Commissione Centrale,⁶ presieduta da Giuseppe Lombardo Radice, per la revisione dei libri di testo della scuola elementare,⁷ che giudica negativamente molti dei testi sottoposti al suo esame perché ritenuti di scarsa qualità, sia sotto il profilo pedagogico sia sotto quello culturale.⁸ Nel 1929, l'adozione del libro di Stato nella scuola elementare segna un momento di fortissima cesura rispetto ai precedenti tentativi di supervisione, poiché in esso sono esplicitamente veicolati il patriottismo, il nazionalismo, il conservatorismo sociale del regime;⁹ le procedure di irregimentazione e controllo dei prodotti editoriali per la scuola e per la gioventù risultano comunque particolarmente difficili ed onerose,¹⁰ ed è probabilmente per questo che, come già detto, il regime rinuncia all'adozione di

1 Chiosso 2010, p. 222.

2 Si deve segnalare anche la nascita e lo sviluppo di una stampa periodica esplicitamente rivolta ad un pubblico di ragazzi: tra i titoli più celebri si segnalano il «Novellino» (1899), il «Giornalino della Domenica» (1906), il «Corriere dei Piccoli» (1908), «Lo Scolaro» (1912).

3 Su cui si vedano i già citati Chiosso 2013 e Marazzi 2014.

4 «Nella collana, divisa per archi di età corrispondenti ai gradini dell'aurea scala, dovevano trovare collocazione tutti i romanzi, tutti i grandi testi da cui l'umanità, vista nella sua forma borghese, illuminista, laica, avventurosa, aveva tratto alimento. Così Tolstoj, Dickens, Hugo venivano dati ai bambini, opportunamente "rinarrati" da un gruppo di letterati incredibilmente capaci di compiere benissimo quest'impresa, così densa di rischi», Faeti 2001, p. 116. Sulla Scala d'Oro si vedano anche Boero e De Luca 2009, pp. 204-207, Rebellato 2012 (che analizza il ruolo dei due curatori, Vincenzo Errante e Fernando Palazzi) e Marrone 2013 (che dedica ampio spazio all'analisi iconografica).

5 Il rapporto tra fascismo ed editoria per ragazzi e scolastica è stato ampiamente studiato da Scotto di Luzio 1996, e Galfrè 2005.

6 Istituita con il Regio Decreto 11 marzo 1923, n.737.

7 La documentazione riguardante il lavoro della Commissione è ora raccolta in Ascenzi e Sani 2005.

8 La polemica sulla qualità dei libri di testo per la scuola elementare è uno dei *leit-motiv* del discorso sulla scuola italiana, che si infiamma nei momenti in cui è maggiormente sentita l'esigenza di un cambiamento o di una riforma. Si segnalano almeno i seguenti contributi, che testimoniano significativi momenti di passaggio: Rodari 1947, Barassi, Magistretti e Sansone 1971, Bonazzi ed Eco 1972, Salviati 1993.

9 Alcuni esempi in Boero e De Luca 2009, pp. 180-183. Sulla composizione delle "bibliotechine" per le scuole elementari in epoca fascista, Scotto di Luzio 1996, pp. 150-164.

10 Si ricorda il già menzionato Convegno tenutosi a Bologna nel novembre 1938 sui temi della letteratura infantile e giovanile, conclusosi con la stesura di un *Manifesto della letteratura giovanile* a firma di Filippo

un testo unico anche per i successivi gradi di scuola, nei quali si incoraggiano però le pressioni su presidi e docenti al momento delle adozioni.

Nella scuola media e superiore, i libri appositamente concepiti per uso scolastico faticano ad affermarsi fino alla fine dell'Ottocento,¹ e anche nei primi decenni del Novecento il pregiudizio sulla loro scarsa qualità² (unito ai risicatissimi numeri degli studenti) impedisce una fioritura editoriale paragonabile a quella dei testi per la scuola elementare. È, nuovamente, la Riforma del 1923 a segnare una svolta: da questo momento, coerentemente con l'idea gentiliana della scuola media come preludio e preparazione agli studi superiori universitari, si intensifica il rapporto tra editoria universitaria e scolastica, «nella convinzione che tra libro scolastico e circolazione culturale non dovessero esserci cesure»;³ appaiono dunque sul mercato nuove antologie letterarie e, in conformità con i nuovi *Programmi*, edizioni di classici italiani, latini e greci commentati (sul modello dei Classici Laterza) anche da insigni studiosi come Momigliano, Russo e Flora.

Ed è proprio a partire dai *Programmi* del 1923 e dalle successive modificazioni che è possibile osservare come si evolva, nel ciclo scolastico corrispondente all'attuale scuola secondaria di I grado,⁴ il rapporto tra lettura dei grandi classici della letteratura, e lettura cosiddetta *per la gioventù*, e come si evolva, contemporaneamente, il canone della seconda. Per tutte le classi e per tutti gli esami di ammissione e licenza, è infatti prevista la conoscenza di un buon numero di classici (da quattro a sedici, a seconda della tipologia di scuola), alcuni obbligatori, altri a scelta del candidato; tra di essi giocano la parte del leone, indipendentemente dalla tipologia di scuola, *Iliade*, *Odissea*, *Eneide*, *Divina Commedia*, *Orlando furioso*, *Gerusalemme liberata*, *Promessi sposi*, le tragedie dell'Alfieri e le commedie di Goldoni. Oltre a ciò, è richiesta la conoscenza di uno o più *libri per la gioventù*, come indicato nella tabella seguente.⁵

Tommaso Marinetti, che conteneva, in venti punti, le linee-guida per una letteratura giovanile pienamente fascista nelle idee e nei contenuti, Boero e De Luca 2009, pp. 172-173 e 372-373; Scotto di Luzio 1996, pp. 267-273.

1 La svolta è segnata dalle *Lecture italiane* per il ginnasio inferiore e superiore curate da Giosué Carducci e Ugo Brilli per i tipi di Zanichelli (1885-1886), Chiosso 2013, pp. 116-120.

2 Celebre è l'ammonimento a restare «editore di roba grave», mosso da Benedetto Croce a Giovanni Laterza nel 1902, quando l'editore pugliese pensava di inserirsi nel mercato dell'editoria scolastica; la Collezione Scolastica Laterza nasce infatti solo una decina di anni dopo, nel 1913.

3 Chiosso 2103, p. 152.

4 Per l'evoluzione e le modificazioni dei cicli scolastici e degli indirizzi di studio si rimanda al Capitolo I. Non viene preso in esame il ciclo corrispondente all'attuale scuola secondaria di II grado per il semplice motivo che in questi *Programmi*, come già osservato, non si trova traccia di letture diverse da quelle canoniche dei grandi classici della letteratura.

5 Per una visione più completa dei *Programmi*, si rimanda alla tabella riportata nell'Allegato.

1923	<i>Licenza Scuola complementare</i>	Esposizione di qualche libro per la gioventù, a scelta del candidato. Si consigliano i seguenti autori: Duprè, Franklin, Smiles, Lessona, Alfani, Thouar, De Amicis, Nievo, Stoppani, Collodi, Abba, Fucini.
	<i>Ammissione IV ginnasio</i>	/
	<i>Ammissione I classe corso superiore Istituto Tecnico e I classe Liceo Scientifico</i>	/
	<i>Ammissione I classe corso superiore Istituto Magistrale</i>	Scritti autobiografici di Giusti, Nievo, Pellico, Settembrini, D'Azeglio, Duprè ed altri scrittori anche stranieri.
	<i>Ammissione I classe Liceo femminile</i>	Esposizione di un'opera o parte di opera scelta tra le seguenti: Settembrini: <i>Ricordanze</i> ; Pellico: <i>Le mie prigioni</i> ; D'Azeglio: <i>I miei ricordi</i> ; Memorie autobiografiche degli uomini del Risorgimento.
1925	<i>Licenza Scuola complementare</i>	Esposizione di qualche libro per la gioventù a scelta del candidato. Si consigliano i seguenti autori: Duprè, De Amicis, Stoppani, Collodi, Liroy, Abba, Lessona, Fucini, Bonomelli, De Marchi, A. Vecchi, Vamba;
	<i>Ammissione IV ginnasio</i>	Settembrini: <i>Ricordanze della mia vita</i> (larga scelta); o Pellico: <i>Le mie prigioni</i> ; o D'Azeglio: <i>I miei ricordi</i> (larga scelta); D'Azeglio: <i>Ettore Fieramosca</i> .
	<i>Ammissione I classe corso superiore Istituto Tecnico e I classe Liceo Scientifico</i>	/
	<i>Ammissione I classe corso superiore dell'Istituto Magistrale</i>	Due scritti autobiografici, o completi o in larga scelta, indicati dal candidato tra quelli dell'Alfieri, del Pellico, del Giusti, del Settembrini, del D'Azeglio, del Duprè, del Farina, del Fucini o di altri scrittori anche stranieri.
	<i>Ammissione I classe liceo femminile</i>	Settembrini: <i>Ricordanze</i> (scelta); o Pellico: <i>Le mie prigioni</i> ; o D'Azeglio: <i>I miei ricordi</i> (scelta); un altro testo di memorie autobiografiche del periodo del Risorgimento
1929	<i>Scuole secondarie di avviamento al lavoro</i>	<u>Classe I</u> : letture scelte delle <i>Confessioni di un ottuagenario</i> di Ippolito Nievo, dell' <i>Autobiografia</i> di G. Duprè o di qualche altro libro per la gioventù. Letture di libri popolari di educazione morale, civile e religiosa (per esempio: facili brani degli <i>Evangelii</i> , del <i>Quo Vadis?</i> , di <i>Fabiola</i> , dei <i>Promessi Sposi</i> , de <i>Le mie prigioni</i> e dei <i>Doveri degli Uomini</i> di Silvio Pellico). <u>Classe II</u> : <i>Il bel Paese</i> di Antonio Stoppani e i <i>Miei ricordi</i> di

		Massimo d'Azeglio.
1930	<i>Ammissione alla IV ginnasiale</i>	Settembrini: <i>Ricordanze della mia vita</i> (larga scelta); o Pellico: <i>Le mie prigioni</i> ; o D'Azeglio: <i>I miei ricordi</i> (larga scelta); o Abba: <i>Da Quarto al Volturno</i> ; D'Azeglio: <i>Ettore Fieramosca</i> .
	<i>Ammissione I classe corso superiore dell'Istituto Magistrale</i>	Due scritti autobiografici, o completi o in larga scelta, indicati dal candidato tra quelli dell'Alfieri, del Pellico, del Giusti, del Settembrini, del D'Azeglio, del Duprè, dell'Abba, del Farina, del Fucini, o di altri scrittori anche stranieri
1933	<i>Ammissione alla IV ginnasiale</i>	Un'opera indicata dal candidato fra le seguenti: Settembrini: <i>Ricordanze della mia vita</i> (larga scelta); Pellico: <i>Le mie prigioni</i> ; D'Azeglio: <i>I miei ricordi</i> (larga scelta); Abba: <i>Da Quarto al Volturno</i> o <i>Storia dei mille</i> ; Fucini: <i>Le veglie di Neri</i> (edizione per le scuole); Italo Balbo: <i>Da Roma a Odessa</i> .
	<i>Ammissione I classe corso superiore dell'Istituto Magistrale</i>	Due scritti autobiografici, o completi o in larga scelta indicati dal candidato tra quelli dell'Alfieri, del Pellico, del Giusti, del Settembrini, del Duprè, del Farina, del Fucini.
1936	<i>Ginnasio inferiore, classe I e corso inferiore dell'Istituto tecnico e magistrale, classe I</i>	Uno scrittore adatto al primo anno di scuola media, del secolo XIX o XX (per esempio D'Azeglio - <i>I miei ricordi</i> , Abba, Fucini - <i>Le veglie di Neri</i> , Volpe - <i>La storia degli italiani e dell'Italia</i>) ed un'antologia di prose e poesie di autori del sec. XIX e contemporanei.
	<i>Corso preparatorio per l'istituto tecnico agrario</i>	Lettura compiuta o in ampia organica scelta di un libro di prosa moderna di carattere narrativo. A seconda delle attitudini della classe e del tempo disponibile l'insegnante può scegliere tra i seguenti autori. Manzoni: <i>I Promessi Sposi</i> ; Nievo: <i>Le confessioni di un italiano</i> ; Settembrini, Pellico; Abba: <i>Da Quarto al Volturno</i> .
1937	<i>Ammissione alla IV ginnasiale</i>	Lettura e interpretazione di passi di un autore del secolo XIX e XX (p.esempio: R. Fucini, <i>Le veglie di Neri</i> ; Abba, <i>Da Quarto al Volturno</i> ; G. Volpe, <i>Storia dell'Italia e degli Italiani</i> , Italo Balbo, <i>Antologia: «Storni d'Italia sul mondo»</i> ; P. Badoglio, <i>La guerra d'Etiopia, ecc.</i>) indicati dal candidato e scelti, eventualmente, da una antologia. In luogo di tali passi il candidato può indicarne altri tolti da raccolte di testamenti, lettere, diari, ecc. di combattenti della grande guerra e della guerra per la conquista dell'Impero.

Dall'osservazione della tabella, ed in conseguenza di quanto già detto, emergono alcuni spunti di riflessione.

Innanzitutto, il ruolo subordinato dei libri per la gioventù rispetto ai classici della letteratura, che si evince sia dalla posizione secondaria occupata nell'elenco dei contenuti

prescritti,¹ sia dal numero di opere di cui è richiesta la lettura, che può variare da una o due, fino ad un imprecisato *qualche* o alla possibilità di limitarsi ad una scelta di passi, mentre per i classici sono indicati con precisione il numero delle opere (molto maggiore, come detto sopra) o dell'eventuale scelta di passi, capitoli, libri, canti, episodi.

In secondo luogo, il fatto che la presenza di letture non canoniche sia più forte nelle scuole ritenute di minor prestigio, come la Scuola complementare e la Scuola di avviamento al lavoro, e rivesta invece un ruolo marginale nel ginnasio (dove non è inizialmente prevista) e nei corsi inferiori degli Istituti tecnici e magistrali, nei quali deve essere dedicato ampio spazio ai testi fondativi della civiltà letteraria occidentale: dunque, ad una chiara gerarchia nell'ordinamento scolastico ne corrisponde una, altrettanto chiara, dei testi che gli studenti devono leggere e mostrare di conoscere. È proprio negli anni della Riforma Gentile, infatti, che si conferma e si consolida un'ideologia letteraria nella quale ha ampio spazio

il presupposto (o il pregiudizio) secondo cui l'esercizio della *lettura* è strettamente congiunto con la nozione di *letteratura* (usata, se si vuole, nell'accezione larga di *cultura*). Si legge, generalmente, solo quel che vale la pena di leggere; e vale la pena di leggere solo quanto, attraverso un processo elevatissimo e sorvegliatissimo di trasmissione e depurazione sia linguistica sia stilistica, ha meritato di entrare nell'Universo elitario della letteratura.²

Terzo, si può osservare un'iniziale differenza ed una generale evoluzione, del canone proposto di letture per la gioventù. Nel programma per l'esame di licenza della Scuola complementare del 1923 sono indicati infatti autori ascrivibili a diversi generi e correnti della letteratura per ragazzi del XIX e XX secolo, da quella di divulgazione scientifica e geografica (Franklin, Stoppani, Fucini), spesso commista con elementi di filantropia self-helpista (Smiles e Lessona),³ a quella di intento esplicitamente educativo (Alfani, Thouar),⁴ a quella patriottica (Abba), fino alle biografie di artisti (Dupré), per finire con i due classici riconosciuti della letteratura per ragazzi italiana (De Amicis e Collodi) e con autore di primo piano nella storia della letteratura italiana quale Ippolito Nievo.⁵ Però, man mano che si sale nella gerarchia delle scuole e via via che i *Programmi* vengono aggiornati in ossequio alle esigenze del regime,⁶ gli

1 I *Programmi* emanati dal 1923 al 1939 sono costruiti come veri e propri elenchi di opere e autori (talvolta raggruppati), spesso numerati con lettere o cifre: in tali elenchi, il primo posto spetta sempre ad opere ed autori classici.

2 Asor Rosa 1990, pp. 24-25.

3 Boero e De Luca 2009, pp. 31-33.

4 Boero e De Luca 2009, pp. 8-10.

5 È possibile che per quanto riguarda Nievo il legislatore pensasse, più che alle *Confessioni di un italiano*, ai racconti e ai romanzi di ambiente contadino.

6 Secondo Boero e De Luca, dopo una prima fase caratterizzata dalla dominanza della cultura idealista, che

scrittori risorgimentali e patriottici (Giusti, Pellico, Settembrini, D'Azeglio) prendono nettamente il sopravvento sugli altri;¹ gli autori stranieri vengono gradualmente eliminati (e sostituiti dagli italianissimi e pedanti Lioy, Bonomelli, Vecchi;² sono inseriti i nomi di intellettuali allineati col regime o ad esso pienamente integrati (Gioacchino Volpe,³ Italo Balbo, il maresciallo Pietro Badoglio), spesso autori di volumi di argomento esplicitamente bellico,⁴ oltre a testi di argomento religioso come il *Quo Vadis?*⁵ indicati, ancora una volta, per le scuole frequentate da studenti di ceto inferiore, in ossequio da un lato ai rinnovati rapporti con la Chiesa Cattolica, dall'altro alla convinzione che la religione fosse un utile strumento di educazione morale per le classi sociali inferiori.

In sostanza, si può senza dubbio affermare che, nel contesto della scuola media gentiliana e fascista, la lettura che oggi definiremmo *di piacere* rivesta un ruolo assolutamente marginale, che sia riservata per lo più agli studenti delle scuole meno prestigiose, e comunque subordinata gerarchicamente alla conoscenza dei classici della letteratura.⁵ Non solo, al suo interno viene individuato uno spazio leggibile sempre più ristretto, sia perché vengono via via esclusi tutti i testi non conformi ai dettami dell'ideologia fascista,⁶ sia perché viene delegittimata tutta

orienta anche le scelte e le tendenze nell'ambito della letteratura per ragazzi, «a partire dal 1926 prende il via la seconda fase, quel processo di fascistizzazione che attraverso tappe differenziate, tenderà a occupare tutti gli spazi dell'infanzia e a costruire intorno all'esistenza di bambini e bambine un rigido apparato di indottrinamento», Boero e De Luca 2009, p. 170.

- 1 L'importanza della letteratura patriottica nelle letture scolastiche era stata affermata con forza anche da Giuseppe Lombardo Radice, le cui posizioni vengono però irrigidite dai successivi esiti della scuola fascista: «La formazione dei giovani richiedeva che rivivessero il periodo della lotta per l'indipendenza, ne sentissero lo slancio e la passione dei protagonisti, lo sforzo compiuto; sapessero cioè apprezzare le enormi difficoltà interne ed internazionali, l'ostacolo rappresentato da secoli di dominazione straniera come fattore di passività storica e avessero consapevolezza che l'unità della nazione era stata conquistata al prezzo di una dura lotta e che non rappresentava un dato acquisito una volta per tutte, ma andava approfondita nella direzione indicata dall'urgenza di quei problemi di carattere sociale ancora irrisolti», Scotto di Luzio 1996, pp. 138-139.
- 2 Più conosciuto, quest'ultimo, con lo pseudonimo di Jack La Bolina, e autore di bozzetti marinai.
- 3 Sulla sua *Storia degli Italiani e dell'Italia*, Scotto di Luzio 1996, pp. 172-176.
- 4 «Tutta la tradizione degli autori che avevano preceduto il fascismo diventava improvvisamente l'espressione della decadenza nazionale, lo specchio nel quale si rifletteva la crisi morale e politica del paese dopo la fase della lotta per l'indipendenza e l'unità. Il fascismo, in quanto creazione storica originale, avrebbe prodotto con una nuova civiltà una nuova arte, e soprattutto l'epica di questo sforzo costruttivo», Scotto di Luzio 1996, p. 183.
- 5 È significativo, invece, che nella vicina Francia, alla lettura di piacere ed individuale all'interno della scuola venisse riconosciuto un ruolo di rilievo già da almeno due decenni (ad esempio, nei programmi scolastici emanati nel 1902): «La lecture est explicitement assignée à une double fonction: elle est la pratique ordinaire d'une personne cultivée et, à ce titre, doit devenir une habitude et un plaisir pour chaque élève de l'enseignement secondaire; elle est le moyen de formation intellectuelle et morale qui, au coeur d'une enseignement précoce spécialisé, est le gage d'une éducation générale et désintéressée. Le goût de la lecture tout d'abord. [...] la lecture de distraction est désormais licite à l'intérieur de l'enceinte du collège ou du lycée, encouragée au même titre que la lecture d'information et d'instruction», Chartier e Hébrard 2000, p. 244.
- 6 È significativa, infatti, non solo la rimozione dei libri stranieri e di derivazione positivista e self-helpista, ma anche dei nostranissimi Collodi e De Amicis, che scontano così l'uno, il suo anticonformismo dissacratorio, l'altro, le sue simpatie socialiste e la scarsa "virilità" dei suoi personaggi, vedasi Scotto di Luzio 1996, pp. 146-149 e Scotto di Luzio 2004.

quell'ampio settore di letteratura per ragazzi legato, in modi diversi, alla scienza e alla divulgazione scientifica, che tanto peso aveva avuto nei decenni precedenti - e che probabilmente paga anche lo scotto dell'essere debitrice alla cultura positivista francese:¹ ne risulta affermata ancora una volta la dicotomia, tipica dell'idealismo crociano e gentiliano, non solo tra i classici della letteratura e il resto della produzione letteraria,² ma anche tra cultura storico-umanistica e cultura scientifica.

Solo nel 1940, con la *Carta della Scuola*³ stilata da Bottai e con i *Programmi* per la nuova scuola media "unificata", le cose cambiano decisamente, anche se per pochi anni.⁴ Poiché è completamente diversa la funzione attribuita alla scuola media rispetto ai precedenti ginnasio inferiore e corsi inferiori di istituti tecnici e magistrali (non più primo gradino di un preciso corso di studi, ma scuola preparatoria e orientativa per tutti gli indirizzi superiori), si modifica anche il concetto di lettura scolastica: in quella che viene designata come «scuola del leggere»,⁵ non solo lo scopo dell'insegnamento dell'italiano è esattamente quello di «destare l'interesse dell'alunno per la lettura»,⁶ ma anche l'insegnamento di discipline come storia e geografia deve transitare attraverso la lettura diretta di biografie, resoconti, libri di viaggio e simili. Dunque, dal programma di italiano vengono eliminati quasi del tutto i classici della letteratura che nei vent'anni precedenti avevano fatto la parte del leone (resistono solo *Iliade*, *Odissea* ed *Eneide*), e si spalancano le porte agli autori moderni, ai «grandi scrittori per l'infanzia e la giovinezza»,⁷ a «libri di avventure e romanzi, racconti di fantasia e scritti immaginosi».⁸ Inoltre, è vivamente

1 La Francia è infatti uno dei paesi in cui a partire dal XIX secolo è più ampio è lo sforzo di divulgazione scientifica popolare (si veda Bensaude-Vincent 1993), sforzo che coinvolge grandi editori come Hachette (su cui si veda Mollier 2000) ed Hetzel, specializzato proprio nell'editoria scientifica per ragazzi (su cui Le Men 1989). Il tema della divulgazione scientifica nella letteratura per ragazzi in Italia è stato recentemente oggetto di una giornata di studi (*Miei piccoli lettori... Una giornata di studio su letteratura e scienza nel libro per ragazzi tra XIX e XX secolo*, Milano, Biblioteca Comunale Sormani, 14 ottobre 2014) ai cui contributi si attinge per quanto espresso in questa sede.

2 «Il problema dei libri destinati ai ragazzi si poneva in maniera conseguente. La loro moralità risiedeva nel nesso sentimentale che stringeva lo scrittore alla sua opera. L'autore doveva sentire ciò di cui scriveva come qualcosa che scaturiva dal suo intimo e non porsi il problema di educare i lettori. Da qui il rifiuto della letteratura per ragazzi in nome di una letteratura che parlasse semplicemente all'uomo, educativa in quanto opera d'arte, e non perché si proponesse altri fini, di essere cioè programmaticamente arte educatrice», Scotto di Luzio 1996, p. 138.

3 Gli effetti della *Carta della Scuola* e il ruolo della lettura nella nuova scuola media unificata sono stati ampiamente esaminati nel Capitolo I, paragrafo 4, al quale si rimanda per i dettagli; qui verranno ripresi solo gli elementi pertinenti al presente discorso.

4 La riforma Bottai, infatti, viene abrogata quasi immediatamente dopo la caduta del fascismo. Vedasi Capitolo I, paragrafo 5.

5 Circolare Ministeriale 6 gennaio 1941-XIX, n.31005 - *Lettura individuale. Biblioteca di classe e biblioteca della scuola*, riportata in Ascenzi e Sani 2009, pp. 236-276.

6 Regio Decreto 30 luglio 1940, n.1174, *Orari e programmi per la scuola media*.

7 Regio Decreto 30 luglio 1940, n.1174.

8 Circolare Ministeriale 6 gennaio 1941-XIX, n.31005.

incoraggiata non solo la lettura collettiva in classe, mediata dall'insegnante e dal libro di testo (rappresentato da un'antologia di prose e poesie), ma la lettura libera ed individuale del singolo studente, che avrebbe dovuto appoggiarsi a biblioteche scolastiche e di classe aggiornate e ben fornite: la scuola diventava così «il punto di snodo della diffusione della lettura, [...] con un vero e proprio intervento curativo volto a radicare la lettura tra le abitudini degli italiani».¹

Protagonista principale della scuola doveva essere “il libro”, in un'accezione ampia, che saldava i testi per l'insegnamento e i volumi delle biblioteche di classe in un rapporto complementare.²

I *Programmi* del 1940, come si è detto, non stabiliscono un preciso canone di letture³ (anche se un'apposita Circolare Ministeriale è prodiga di indicazioni in merito, soprattutto per la scuola elementare),⁴ ma, aprendo decisamente al Novecento, non solo rivoluzionano l'uso didattico che fino a quel momento aveva preferito, come palestra di lettura per i ragazzi, gli autori minori dell'Ottocento (in particolare quelli esplicitamente educativi e patriottico-risorgimentali), ma permettono di «stabilire un legame stretto tra produzione scolastica e non».⁵ I più accorti rappresentanti del mondo editoriale, infatti, si erano resi conto dell'importanza del mercato scolastico non solo per il guadagno che esso avrebbe procurato, nel breve termine, grazie alla produzione e vendita di libri appositamente concepiti per l'uso, ma anche, a lungo termine, dalla formazione di lettori che sarebbero diventati i futuri acquirenti di un mercato editoriale in forte espansione.⁶ Inoltre, la necessità di inserire nelle antologie brani di opere contemporanee sollevava la questione, troppo spesso lasciata in ombra, del possesso dei diritti d'autore. Infatti, alle case editrici spettava, in assenza di precise indicazioni ministeriali, l'onere e l'onore di stabilire quali brani inserire nelle antologie che sarebbero state adottate come libri di testo nelle classi: era chiaro che la scelta sarebbe ricaduta sugli autori già presenti nei cataloghi delle singole case editrici, contribuendo così a creare un canone di letture dettato più da esigenze editoriali che didattiche o letterarie.⁷

Come si è detto, causa anche lo scoppio della Seconda Guerra Mondiale, le novità prodotte dalla *Carta della Scuola* non ebbero un immediato effetto sull'industria del libro scolastico, che, ovviamente, si adeguò rapidamente per stampare le antologie di italiano, storia e geografia

1 Galfrè 2005, p. 163.

2 Galfrè, 2010, p. 246.

3 Capitolo I, paragrafi 4.a e 4.b.

4 La già citata Circolare Ministeriale 6 gennaio 1941-XIX, n.31005, analizzata nel dettaglio nel Capitolo 1, paragrafo 4.b.

5 Galfrè 2010, p. 246.

6 Scotto di Luzio pp. 253-254.

7 Cfr. Galfrè 2005, pp. 161-172 e Capitolo I, paragrafo 15.c.

necessarie a partire dall'anno scolastico 1940-41, ma non integrò un catalogo di letture ad uso scolastico (che sarebbero state necessarie per dare linfa vitale alle biblioteche di classe e d'istituto, centrali nel disegno educativo di Bottai) che annoverava quasi esclusivamente i nomi canonici di Manzoni, Verga, Nievo e Pirandello.¹

In realtà, esisteva in Italia, già dalla metà dell'Ottocento, accanto ad una produzione narrativa appositamente pensata per i ragazzi, solitamente di carattere edificante, e a quella più strettamente scolastica, una produzione editoriale che si occupava di adattare e ridurre i testi della tradizione letteraria, soprattutto romanzesca e soprattutto straniera (giovandosi in questo della labilità normativa sul diritto d'autore), alle esigenze dei lettori più giovani.² Se la già citata "Scala d'Oro" di Utet, che nasce proprio dalla volontà dei curatori di far conoscere ai ragazzi la grande letteratura di tutti i tempi, può essere ritenuta - vista la cura della veste editoriale, ivi inclusa la riscrittura del testo, esplicita e affidata a personalità illustri - il punto più alto di questo particolare settore editoriale, spesso la maggior parte di questi libri sono «testi senza padre»,³ poiché gli interventi, spesso taciuti, dell'editore sono tanti e tali che ormai dell'autore non resta più che il nome sulla copertina.

Gli interventi più utilizzati sono di due tipi, e riguardano testo e paratesto:⁴

- Interventi sul paratesto:

- modifiche del titolo (in particolare, vengono abbreviati i lunghi titoli di romanzi settecenteschi);
- inserimento di un sottotitolo che solitamente identifica il pubblico potenziale del libro, sottolineandone gli intenti educativi;
- inserimento in una collana, le cui finalità educative sono spesso dichiarate prima del testo e hanno lo scopo di catturare l'interesse di educatori e genitori;
- uso delle illustrazioni;

1 A puro titolo esemplificativo, nel Catalogo storico dei libri Mondadori per la scuola 1919-1945, curato da Elisa Rebellato (Rebellato 2008), tra il 1940 e il 1945 compaiono le nuove antologie italiane (che spesso semplici edizioni ampliate e rinnovate di testi già esistenti e di grande successo come *Il melograno* di Alfredo Panzini) e di letture storiche (Volpicelli) e geografiche (De Magistris - Pico) richieste dai nuovi *Programmi*. Tra i testi più propriamente narrativi si contano solo *I Promessi Sposi* e *I Malavoglia* curati da Piero Nardi, *Le Confessioni di un italiano* ridotto e Curato da Carlo Culcasi, il *Mastro-Don Gesualdo* ridotto e curato da Luigi Russo, le *Pagine all'alba* di Panzini, una scelta di *Novelle* di Pirandello, tutte ristampe di edizioni precedenti.

2 «In genere si tratta di testi della tradizione letteraria colta, nata per un consumo adulto, che per il fatto di avere un impianto di romanzo di avventura si riteneva si prestassero più di altri alla lettura degli adolescenti», Palazzolo 2004, p. 73. Si tratta di quella letteratura giovanile «di elezione» (Innocenti 2001, p. 9.), che diventa tale attraverso un processo di rifunzionalizzazione di generi letterari colti (in particolare del *romance*), Zanotti, 2001, pp. 13-16.

3 Palazzolo 2004, p. 73

4 Si segue qui la categorizzazione proposta in Palazzolo 2004.

- presenza di una introduzione con doppia funzione: «fornire una rassicurante chiave di interpretazione pedagogica della narrazione offerta e motivare in questa direzione, sia pure a grandi linee, gli interventi e gli eventuali tagli operati sul testo originale»;¹
- presenza di note a piè di pagina;
- presenza di una conclusione (solitamente a carattere moraleggiante).
- Interventi sul testo (che possono essere espliciti, anche se riassunti in una formula o un sottotitolo, o passati sotto silenzio):
 - semplificazione di descrizioni ritenute prolisse;
 - taglio di episodi (che può rispondere a motivazioni pedagogico-morali o puramente editoriali, di contenimento del numero delle pagine);
 - surrettizie divisioni in capitoli;
 - semplificazioni linguistiche;
 - censura (solitamente riguardante episodi ritenuti troppo crudi e violenti o sessualmente espliciti);
 - edulcorazione dei conflitti.

Sarà con queste due ultime tendenze – quella bottaiana che potremmo definire 'novecentista' per il tentativo di proporre autori contemporanei, e quella 'pedagogica', che utilizza i processi di mediazione editoriale per rendere fruibili ad un pubblico scolastico testi nati per un pubblico adulto, e spesso colto – che l'editoria scolastica dovrà confrontarsi nel secondo dopoguerra, in particolare a partire dagli anni '60, quando la riforma della scuola media metterà in campo nuove esigenze didattiche e, soprattutto, una potenziale comunità di lettori dalle caratteristiche socioculturali ben diverse rispetto all'*élite* a cui si rivolgeva in precedenza.

2.b. La nuova scuola media e le collane di narrativa scolastica

I *Programmi* stilati nel 1963 a seguito della riforma della scuola media dell'anno precedente² assegnano alla lettura, collettiva ed individuale, un grande peso (seppur bilanciato da indicazioni che raccomandano, almeno per brani antologici ed episodi, i grandi classici della letteratura), introducendo, per la prima volta in modo prescrittivo, la lettura integrale di almeno un'opera narrativa moderna nella seconda e nella terza classe. A questa prescrizione, però, non si accompagna alcuna indicazione o raccomandazione in merito a titoli o autori: ciò significa che ogni docente può liberamente scegliere quale testo adottare per una determinata

1 Palazzolo 2004, pp. 77-78.

2 Si veda Capitolo 1, paragrafo 6.

classe, secondo il proprio gusto, le inclinazioni della classe stessa e le finalità educative che si propone. La diretta conseguenza di questa apertura è che la scuola diventa, almeno potenzialmente, «un mercato anche per libri non scolastici, se pur destinati a chi andava a scuola».¹ Non sono poche, infatti, le case editrici (De Agostini, Einaudi, Bompiani, Fabbri...) che negli stessi anni sono spinte dal boom demografico, dalla crescente alfabetizzazione e dalla riforma della scuola a rinnovare, incrementare o addirittura a creare collane di narrativa per ragazzi, favorendo così lo sviluppo della letteratura ad essi dedicata.² Non si dimentichi, inoltre, che gli studenti della nuova scuola media unica avrebbero costituito, nel giro di pochi anni, un nuovo e più ampio pubblico; risulta allora chiaro che

la prima riforma della scuola negli anni della Repubblica apriva in realtà lusinghiere prospettive non solo per le case editrici scolastiche – direttamente impegnate a far fronte alla nuova e molto più estesa domanda d'istruzione proveniente da un numero di studenti in forte aumento – ma anche per le case editrici nel loro insieme, chiamate via a rispondere a più generali bisogni di svago e informazione, cultura e aggiornamento professionale di un pubblico sempre più scolarizzato.³

Una delle possibili soluzioni che si presentano ai docenti è l'adozione di libri normalmente presenti nei circuiti commerciali, in virtù anche della recentissima creazione di collane di tascabili in edizione economica (ad esempio la Bur e gli Oscar Mondadori)⁴ che rendono accessibili ad ampi strati di popolazione, prima esclusi dalla lettura extrascolastica sia per ragioni economiche che di insufficiente scolarizzazione, opere per le quali l'inserimento stesso in quelle collane sancisce un nuovo *status* di classico.⁵ Altra opzione, la più economica e probabilmente la più auspicabile in una scuola diventata ormai davvero 'pubblica' e di tutti, sarebbe quella di appoggiarsi alle biblioteche scolastiche e di classe, se queste fossero, come

1 Galfrè 2010, p. 247.

2 Turi 2004, pp. 22-23. Sulle collane per ragazzi Fratelli Fabbri Editore, si veda in particolare Carotti e Sacchi 2004; sulle collane Bompiani, Caputo 2003.

3 Cadioli e Vigni 2005, p. 111.

4 La Biblioteca Universale Rizzoli nasce nel 1949, gli Oscar Mondadori nel 1965. Il problema dell'accessibilità economica dei libri non è solo italiano: nella scuola media e superiore francese, fin dal 1923 erano raccomandate letture integrali dei classici, ma queste non furono alla portata economica di molti studenti fino alla nascita, nel 1953, dei Livres de poche, Chartier e Hébrard 2000, p. 285.

5 «Nell'editoria contemporanea la distinzione tra tascabile ed edizione principale si basa su un meccanismo ben preciso: esso prevede che un testo venga riproposto nell'edizione tascabile dopo aver dimostrato in quella maggiore un valore particolare. L'uscita di un'opera in edizione tascabile tradizionalmente ne rappresenta il passaggio allo status di classico, di testo intramontabile. Per questo l'edizione tascabile è stata considerata per molto tempo il secondo circuito del libro, quello che ne allungava il circuito di vita. Le connotazioni di opera garantita nel suo valore e, al contempo, di prezzo ridotto hanno spesso destinato il tascabile a un pubblico più ampio rispetto a quello dell'edizione principale, se non altro per la maggiore continuità della sua presenza nel catalogo editoriale», Demaria e Fedriga 2001, p. 180.

dovrebbero, sufficientemente organizzate e ben fornite.¹

Questione fondamentale è soprattutto l'individuazione di titoli adeguati da proporre istituzionalmente alla lettura collettiva di una classe;² i criteri di scelta allora si complicano ed è necessario mediare tra due esigenze che possono anche essere l'una opposta all'altra: la prima, che i libri scelti e adottati siano in grado di veicolare contenuti dal riconosciuto valore letterario e culturale, poiché essi diventeranno, a pieno titolo, libri di testo; la seconda, che siano adeguati al livello culturale e cognitivo, spesso molto disomogeneo, degli studenti, e alla loro particolare età, motivi per cui spesso risultano inadatti sia la tradizionale letteratura per ragazzi, ormai poco interessante, sia quella per adulti, eccessivamente complessa.³

A risolvere tale dilemma intervengono allora molte case editrici – alcune già ampiamente inserite nel mercato scolastico, come Mondadori e Bompiani, altre che si affacciano per la prima volta a questo settore (Einaudi), altre che si alleano fra loro (Feltrinelli, prima con Sansoni e poi con Loescher) – che creano apposite collane di narrativa per la scuola media.

Se già la predisposizione di una specifica edizione è un atto di mediazione interpretativa⁴ che «ha inscritta nella sua forma una modalità di lettura che si indirizza a una comunità di lettori»,⁵ la creazione di una collana è, a maggior ragione, sempre espressione «di politiche, pratiche, orientamenti delle rispettive case editrici»; ciò vale, ancora di più, per una collana con specifiche finalità pedagogiche come una collana di narrativa scolastica.⁶ È allora possibile individuare in questi nuovi prodotti per la scuola non solo la volontà di inserirsi in un mercato che, come si è detto, era in forte espansione, ma spesso anche quella di tracciare delle linee di orientamento culturale⁷ per una comunità di lettori che da un lato è facilmente identificabile

1 Rispetto alla questione delle biblioteche scolastiche, si veda quanto detto, in più luoghi, nel Capitolo I e nel Capitolo II.

2 In realtà, né nei *Programmi* del 1963 né in quelli del 1979 è esplicitamente richiesta la lettura di un unico testo che sia identico per tutta la classe, ma è questa l'interpretazione – o la pratica – più comunemente seguita.

3 Secondo Maragliano e Vertecchi 1986, con la riforma della scuola media «entrano nella scuola nuovi soggetti, assai diversificati sul piano della maturazione delle competenze di lettura e portatori di culture e di aspettative nei confronti della scuola difficilmente unificabili. Di qui la caduta dell'antico modello, cioè della lettura letteraria come modello, e la ricerca di spazi nuovi, non sempre sostenuta da un'adeguata consapevolezza dei termini del problema», pp. 18-19.

4 «Predisporre un'edizione è un atto di mediazione, nel momento in cui l'editore prende qualcosa da qualcuno (l'autore) e lo porta a qualcun altro (il lettore), ma è un atto di interpretazione testuale nel momento in cui quell'edizione assume caratteri specifici e singolari: nessuna edizione è mai uguale a un'altra, anche quando trasmette il medesimo testo», Cadioli 2012, p. 37.

5 Cadioli 2012, p. 184.

6 Ferretti e Iannuzzi, 2014, p. 5.

7 Alla fine degli anni '60, in concomitanza con la nascita del movimento studentesco, non sono pochi coloro che mettono in luce le responsabilità culturali dell'industria editoriale in questo settore: «Nonostante gli eccessi insiti nella sua natura militante, il dibattito centrò il suo discorso sul libro di testo come merce, dimostrando come il problema scolastico e il problema dell'editoria scolastica non fossero questioni settoriali, ma crocevia nei quali si intrecciavano temi cruciali per una democrazia: e richiamò così le responsabilità del mondo

(attraverso il criterio dell'età e dell'iscrizione ad un determinato grado di scuola), dall'altro è ancora parzialmente sconosciuta, perché gli studenti che accedono alla nuova scuola media non sono, per estrazione socioculturale, gli stessi che frequentavano prima i ginnasi inferiori e poi la scuola media riformata di Bottai, ma rappresentano una sfida che, se vinta, avrebbe permesso un allargamento del pubblico leggente impensabile fino a pochi anni prima.¹ Poiché è proprio la comunità di lettori scelta come riferimento (sia essa già costruita o ancora da costruire) ad influenzare tutte le decisioni che fanno parte del processo di mediazione editoriale,² e allo stesso tempo, in un rapporto necessariamente biunivoco, una collana crea un proprio spazio, «che è già uno spazio di lettura»,³ è importante sottolineare alcuni degli aspetti che caratterizzano lo spazio leggibile creato da queste nuove collane di narrativa scolastica.

La prima questione da affrontare è quella della scelta dei testi:

Uno dei compiti fondamentali dell'editore è l'individuazione di un testo da pubblicare, cioè, secondo l'etimologia del verbo, da inserire in uno "spazio pubblico"; e andrà subito aggiunto che questo compito non può essere separato dal necessario confronto con la comunità di lettura cui l'editore vuole rivolgersi, considerata qui come referente per la scelta di generi letterari e titoli da dare alle stampe [...]. L'editore ha infatti in mente proprio una specifica comunità, o più comunità, quando pensa a un testo da pubblicare, e lo seleziona tra le proposte arrivategli, o lo commissiona direttamente all'autore, oppure lo individua tra quelli del passato a cui riproposta giudica necessaria, utile, importante (e ancora con uno spazio commerciale).⁴

Il compito di individuazione assume un ruolo ancora più importante quando si tratta della creazione di una collana, che, da un lato, «unifica, sotto un unico titolo e per lo più sotto una comune grafica, libri affini per aree tematiche, per genere, per tendenza»,⁵ dall'altro modifica la percezione stessa di ciascun'opera in essa inserita.⁶ Non solo, ogni collana ha un «intento

editoriale, i suoi interessi e le sue complicità con il potere, nel ritardare la modernizzazione culturale e civile perpetuando modelli funzionali a un sistema che affondava le sue radici nel fascismo. Non a caso si trattava di un momento di crescita esponenziale per il giro d'affari dei libri di testo che, nell'ambito di un mercato librario e di una scuola divenute veramente di massa dopo l'introduzione della scuola media unica del 1962, aveva visto moltiplicare i clienti obbligati, che raggiunsero il culmine alla fine degli anni Settanta», Galfrè, 2010, p. 238.

1 Infatti, se «ogni comunità è individuabile, nella sua specificità, in rapporto a criteri riconducibili alle esperienze di lettura di chi vi appartiene» (Cadioli, 2012, p. 44), le esperienze di lettura di diversi ceti sociali, interagenti per la prima volta nelle classi della scuola media unica, non possono che essere estremamente differenti a causa del divario economico e culturale.

2 Cadioli 2012, pp. 43-46.

3 Cadioli 2012, p. 192.

4 Cadioli 2012, p. 53.

5 Cadioli e Peresson 2007, p. 77. Per il ruolo svolto dall'editoria nell'individuazione e istituzionalizzazione dei generi, Schulz-Buschhaus 1998.

6 «Ogni libro appartenente a una collana, infatti, almeno inizialmente, è percepito per il suo essere dentro l'ordine di una serie, e diventa immediatamente riconoscibile, nei suoi caratteri, proprio per la sua

canonizzante»¹ che appare ancora più evidente in assenza di un canone imposto da altre istituzioni letterarie, in questo caso, dei programmi scolastici che non forniscono alcuna indicazione. Per questo, le collane di narrativa scolastica nate negli anni immediatamente successivi alla riforma del 1962 creano, consapevolmente o meno, un vero e proprio canone di opere ed autori che, da quel momento in poi, anche perché consacrati istituzionalmente dall'adozione come libri di testo, vengono ritenuti adatti, e, soprattutto, importanti, se non fondamentali, per un giovane lettore scolarizzato.

Senza dubbio, una delle distorsioni che intervengono al momento della selezione è l'impossibilità di fare riferimento ad un vero e proprio pubblico, portatore di gusti specifici, che possa liberamente scegliere ed acquistare quanto offerto dagli editori:² il potere decisionale rispetto alla scelta dei testi da leggere è infatti nelle mani dei docenti di italiano, ovvero adulti colti, per di più con una cultura eminentemente letteraria, ed è probabilmente per questo che le case editrici preferiscono mettere in catalogo apposite edizioni di opere per adulti, più o meno recenti ma già di riconosciuto valore, generalmente rimaneggiate e tagliate per renderle accessibili a ragazzi tra gli undici e i tredici anni, piuttosto che proporre libri per ragazzi o buttarsi in ardite sperimentazioni con novità assolute, magari concepite *ad hoc*.

Il secondo elemento da considerare sono le caratteristiche paratestuali di queste collane, in cui «sembra essere prefigurata una modalità di ricezione valida per tutti i testi che in quella particolare collezione trovano spazio»,³ non a caso

nel Novecento, quando destinato a comunità di lettori molto diverse tra loro (anche per possibilità economiche), il medesimo testo è presentato in edizioni con caratteristiche molto differenti, per dimensione del libro, tipologia della copertina, qualità della carta, dimensione e qualità del carattere di stampa, rapporto tra spazi bianchi e parte scritta, illustrazioni (e di conseguenza diversità di prezzo).⁴

Di nuovo, le possibilità sono molteplici, perché se da un lato una collana ideata appositamente per uso scolastico, ed in particolare per la scuola media, è quasi obbligata ad allestire un dispositivo paratestuale facilitante rispetto all'opera, dall'altro la pervasività degli apparati può limitare grandemente lo spazio leggibile, poiché offre dei percorsi di lettura già precostituiti e difficilmente violabili. In generale, gli interventi operati a livello testuale e paratestuale sono analoghi a quelli già esposti per le collane di narrativa ottocentesche e

appartenenza a un'entità omogenea», Cadioli 1998, pp. 23-24.

1 Cadioli 2012, p. 79.

2 Cfr. Capitolo II, paragrafo 2.c.

3 Cadioli 1998, p. 25.

4 Cadioli 2012, p. 197.

primonovecentesche che allestivano edizioni rivedute e corrette di romanzi originariamente nati per un pubblico adulto. A questi però bisogna aggiungere almeno la presenza di cappelli introduttivi o conclusivi per ciascun capitolo e l'inserimento di schede di lavoro sul testo, consistenti in questionari, tabelle da compilare, esercizi di vario tipo. Chiaramente, anche la disposizione di questi apparati influenza con forza le modalità di lettura: se sono raccolti all'inizio e alla fine del testo prefigurano una lettura più distesa e continua, magari preceduta da alcune indispensabili notizie contestualizzanti (presenti nelle introduzioni), sulla quale ritornare in seguito con domande e approfondimenti, ma tendenzialmente piuttosto libera e svincolata da precisi tempi e ritmi. Al contrario, se cappelli introduttivi ed esercizi sono posti all'inizio e alla fine di ciascun capitolo, essi interrompono il *continuum* della lettura, imponendole un ritmo predefinito e instillando l'idea che questa non possa proseguire senza che siano state svolte tutte le attività necessarie alla comprensione della parte appena conclusa, attività che risultano investite di un'importanza pari, se non superiore, al proseguimento della lettura stessa.

Come è ovvio, le due questioni fondamentali della scelta dei testi e dell'organizzazione del paratesto sono in stretta correlazione: ad un testo più complesso corrisponderanno, con ogni probabilità, interventi di mediazione editoriale più ampi e pervasivi; allo stesso modo, un testo presentato integralmente o quasi richiederà apparati più consistenti, almeno per quanto riguarda le introduzioni generali e ai singoli capitoli e le note lessicali.

Significative, a questo proposito, le scelte messe in atto da due grandi editori: uno, Einaudi, prestigioso e impegnato nel proporre prodotti editoriali che fossero esplicitamente percepiti come culturali, per la prima volta alle prese con il mondo della scuola; l'altro, Mondadori, già da decenni uno dei principali attori dell'editoria scolastica nazionale.

2.b.i. Due collane pioniere: “L'airone” Mondadori e le “Letture per la scuola media” Einaudi

“L'airone”, diretta da Domenico Manzella, nasce nel 1962 per le Edizioni Scolastiche Mondadori¹ e non può che porsi in immediata continuità con la precedente attività della casa editrice e attingere dal ricco catalogo, di scolastica e di varia, a disposizione. Tra le opere edite,²

1 Come già detto in più sedi e sottolineato anche da Porciani 1982, la ricerca sui libri scolastici sconta non poche difficoltà pratiche nel reperimento delle fonti, per questo motivo le note che seguiranno non ambiscono ad avere carattere di esaustività, quanto esemplificativo di due tendenze di rilievo.

2 Si segnala che la collana “L'airone” non è tra quelle inserite nel Catalogo storico Mondadori (Moggi Rebullà e Zerbini 1985): è stato possibile ricostruire l'elenco dei titoli pubblicati tra il 1962 e il 1976 grazie a quello, parziale, inserito alla fine del volume n. 25, *Tre operai* di Carlo Bernari, e alla consultazione di svariati Opac bibliotecari.

infatti, si trovano le edizioni commentate da Piero Nardi de *I Malavoglia*, delle *Novelle* verghiane, e di *Piccolo mondo antico*, le pagine scelte di Panzini e le antologie poetiche di Pascoli, Carducci e D'Annunzio, già presenti nell'offerta scolastica prebellica.¹ A questi autori si affiancano narratori di punta della casa milanese – già di chiara fama per successo di pubblico o per riconoscimento istituzionale ed accademico – come Papini, Bacchelli, Palazzeschi (*Sorelle Materassi*), Gianna Manzini, Pirandello (*Il fu Mattia Pascal* e *Enrico IV*) e Grazia Deledda;² poeti ormai consacrati quali Guido Gozzano, Marino Moretti e la terna di 'corone' Ungaretti, Montale e Quasimodo, associati in un unico volume antologico del 1972,³ curato da Giacinto Spagnoletti, che agirà da catalizzatore della loro istituzionalizzazione scolastica ben prima dell'inserimento nei programmi ministeriali (e, forse, anche dell'eccessiva facilità con cui, ancora oggi, molte antologie per la scuola secondaria di I grado tendono a raggruppare i tre poeti sotto l'etichetta dell'Ermetismo); completano l'elenco alcuni narratori realisti degli anni Trenta quali Silone (*Fontamara*), Pratolini e Bernari, due opere sull'esperienza bellica (*Il clandestino* di Mario Tobino, che nel 1962 aveva vinto il Premio Strega, e *Fuga in Italia* di Mario Soldati), e la voce 'fantastica' del buzzatiano *Il deserto dei tartari*. Bisogna segnalare, inoltre, che ciascuna opera è seguita da pagine scelte da altri testi dell'autore (liriche, pagine di prose, racconti, brani di romanzi), così da «fornire un quadro completo della sua attività letteraria».⁴ Fa eccezione l'edizione de *I Malavoglia*, dal momento che la collana presenta, in un volume successivo, anche le *Novelle* di Verga.

Come si può notare, la scelta è dichiaratamente quella di un canone forte, tutto italiano, che affonda le sue radici nei primi quattro decenni del secolo (quando non negli ultimi di quello precedente), consolidato dalla riproposizione di autori già presenti nei programmi scolastici o consacrati dai riconoscimenti di pubblico e critica.⁵ Eppure, paradossalmente, gli autori che avranno maggiore durata nei cataloghi scolastici e saranno spesso proposti alla lettura degli studenti medi sono i relativamente “nuovi” Silone e Buzzati, destinati a diventare piccoli classici delle letture scolastiche.

Per quanto riguarda gli aspetti paratestuali,⁶ è da segnalare, innanzitutto, la severa copertina

1 Si veda il già citato Catalogo storico dei libri Mondadori per la scuola 1919-1945, curato da Elisa Rebellato (Rebellato 2008).

2 Panzini e la Deledda sono tra gli autori contemporanei inseriti nei Programmi per gli Istituti magistrali emanati dalla Sottocommissione Alleata nel 1945.

3 Quasimodo era stato insignito del Nobel nel 1959, Montale lo sarà nel 1975.

4 Quarta di copertina di *Tre operai* di Carlo Bernari, n. 25, 1976.

5 Quando la collana cessa la pubblicazione di nuovi titoli, nel 1976, ha in catalogo tutti e cinque i premi Nobel italiani per la letteratura (Carducci, Deledda, Pirandello, Quasimodo, Montale).

6 L'indagine è stata condotta, come sarà anche, successivamente, per la collana einaudiana, 'a campione',

a riquadri di colore nero e verde militare, sulla quale però campeggiano riproduzioni da celebri pittori del Novecento (Sironi, Mafai, Carrà...) e, in alto a sinistra, caso davvero singolare, la foto dell'autore.¹

La curatela dell'edizione è affidata ad un'unica persona, responsabile dunque dell'intero apparato, spesso un docente universitario o un critico di spicco: da Piero Nardi, storico commentatore di Manzoni e Verga per le edizioni scolastiche della casa già nell'anteguerra, a Giorgio Luti, Giacinto Spagnoletti, Marziano Guglielminetti e a un giovane Eugenio Ragni. L'introduzione dei volumi è piuttosto corposa: può arrivare ad una quarantina di pagine ed affronta questioni connesse sia con i temi e i personaggi del romanzo, sia con la restante produzione dell'autore (di cui, come è stato detto, sono proposti alcuni saggi in appendice), il tutto in uno stile non certo piano e colloquiale, che fa uso di numerosi tecnicismi (così come ci si attende da un testo scritto da un critico di professione); all'introduzione seguono una scheda biografica dell'autore, la bibliografia completa delle opere ed una «bibliografia critica essenziale», spesso di diverse pagine.

L'apparato di note allografe ha caratteristiche e funzioni che dipendono dagli intenti del singolo curatore. Di solito non sono mai numerose e molte pagine ne sono prive; sono però piuttosto lunghe e corpose, e possono essere suddivise in due tipologie, le “esplicative”, che si soffermano lungamente sul significato di un termine o di un'espressione, o su elementi del contesto poco noti ad uno studente medio (personaggi e fatti storici, soprattutto), e le “commentative”,² che sottolineano alcuni aspetti dello stile e delle strategie narrative ed esprimono, tramite l'aggettivazione, un giudizio sulle azioni dei personaggi e lo svolgimento della vicenda.³ Al termine dei singoli capitoli, in forma di nota in carattere corsivo per distinguerla dalle altre, può comparire una sintesi ed una valutazione che ne mette in luce i motivi principali e la funzione all'interno del romanzo.

Riguardo alla spinosa questione della manipolazione del testo con tagli e riscritture, la breve indagine che si è potuta condurre in questa sede ha rilevato che i romanzi sono stati riprodotti

utilizzando Ignazio Silone, *Fontamara*, n.16 (1970) e Carlo Bernari, *Tre operai*, n. 25 (1976).

1 Si segnala quanto sia didatticamente sottovalutata l'importanza di mostrare agli studenti il volto di autori che essi conoscono solo attraverso le parole; la presenza della fotografia può aiutare ad allontanare l'impressione, frequente negli studenti, che l'autore di un romanzo sia un'entità astratta, e non una persona in carne ed ossa.

2 Si utilizza qui il termine nel senso inteso da Demaria e Fedriga 2001: «*Commento*. Complesso di note che interpretano un testo e ne chiariscono i significati. [...] Il commento presuppone un'interpretazione, un'idea, una lettura orientata dal gusto. [...] Almeno sino a tempi recenti, il commento è stato una forma di consacrazione del testo. L'interpretazione e l'esplicazione erano riferibili solo a opere di prestigio letterario o a testi circondati da venerazione sacrale», pp. 62-65, *passim*.

3 Note di questo tenore sono particolarmente frequenti in *Fontamara*, soprattutto nei passaggi in cui esse sottolineano gli artifici ironici messi in campo dalla voce narrante.

nella loro versione integrale,¹ senza alcun intervento di rimaneggiamento, neppure nel caso di passaggi che, soprattutto all'epoca, potevano essere percepiti come particolarmente scabrosi: in *Fontamara* non subisce tagli né revisioni lessicali il passo dello stupro di gruppo fascista ai danni di Maria Grazia, nel capitolo V; in *Tre operai*, le numerose scene in cui il protagonista Teodoro si relaziona, anche eroticamente, con i personaggi femminili, restano inalterate.²

La scelta mondadoriana è quella non di dare vita ad un nuovo canone o di sperimentare soluzioni nuove di fronte ai cambiamenti in atto nella scuola, ma di consolidare una linea che sia allo stesso tempo istituzionale (attraverso la riproposizione di autori presenti, a vario titolo, e da anni, nei *Programmi* ministeriali delle scuole superiori)³ e riconoscibile da un vasto pubblico perché i romanzi o gli autori sono stati consacrati da premi letterari⁴ e trasposizioni filmiche.⁵ La scelta dei curatori e le caratteristiche dell'apparato contribuiscono a conferire alla collana un taglio decisamente “alto”, quasi accademico (si pensi alla presenza di una bibliografia critica), sicuramente “liceale”, come se non fosse stato preso in considerazione il nuovo pubblico a cui questi sussidi didattici erano effettivamente rivolti, pubblico che non corrispondeva certo, per caratteristiche socioculturali, agli studenti dei ginnasi inferiori o delle medie unificate di Bottai per cui erano stati pensati, ad esempio, i testi già presenti nel catalogo della casa editrice. Tale operazione, dunque, appare all'insegna di un evidente conservatorismo culturale (condiviso da molti docenti, che infatti adotteranno largamente questi testi), che poco spazio lascia alla novità, a meno che essa non sia legittimata da un consenso trasversale: se la scuola italiana cambia, le sue radici – secondo Mondadori – devono restare ben salde in un passato consacrato. Ben diversa sarà, solo un paio d'anni più tardi, la strategia einaudiana.

Nel 1965, voluta da Daniele Ponchiroli,⁶ che la curerà personalmente per i successivi quattordici anni, nasce per i tipi di Einaudi la collana “Lecture per la scuola media”, che «intende sottoporre all'attenzione dei più giovani non solo libri di fantasia, ma anche “libri di

1 Evidenza che emerge anche da un semplice confronto del numero di pagine con quello di una qualsiasi edizione commerciale.

2 Ad esempio, i baci sulla spiaggia con Anna alla fine del I capitolo e la seduzione della moglie del barbiere nel capitolo IX, dove compare più volte un termine come “seno”.

3 Dei ventidue autori presenti nella collana, ben sette sono citati nei *Programmi*.

4 Oltre ai cinque Nobel già citati, i vincitori del premio Strega Mario Soldati, Dino Buzzati, Mario Tobino.

5 *Il brigante di Tacca del lupo* di Bacchelli (regia di Pietro Germi, 1952); *Cronaca familiare* di Vasco Pratolini (regia di Valerio Zurlini, 1962, vincitore del Leone d'oro a Venezia); *Sorelle Materassi* di Palazzeschi (regia di Ferdinando Maria Poggioli, 1943, e poi sceneggiato televisivo nel 1972); *Canne al vento* di Grazia Deledda (sceneggiato televisivo diretto da Mario Landi nel 1958)

6 Ponchiroli guidava dal 1959 la collana “Lecture per ragazzi” (nella quale debuttano alcuni dei titoli poi presentati anche nelle “Lecture per la scuola media”, si veda il catalogo dei titoli in Edizioni Einaudi 2003, pp. 1002-1004) ed era particolarmente sensibile alle tematiche di ordine civile ed educativo (tanto è vero che a lui si deve la pubblicazione degli scritti di Danilo Dolci, presente anche nelle “Lecture per la scuola media” con i *Racconti siciliani*, 1973), Davico Bonino 2013, pp. 48-50.

formazione e di impegno civile e morale”, fornendo loro inoltre degli strumenti utili per la comprensione del testo».¹ I volumi presenti nella collana² dichiarano esplicitamente l'«orientamento di educazione civile incentrato sulla Resistenza come origine fondante della Repubblica»:³ tra i primi dieci titoli editi fra il 1965 ed il 1968 infatti si trovano *Il sergente nella neve*, *La tregua*, il *Diario* di Anna Frank, *Un anno sull'Altipiano*, *La casa in collina* e *Le redini bianche* di Quarantotti Gambini. Anche nei due decenni successivi⁴ tornano più volte i nomi di Emilio Lussu, Italo Calvino, Elio Vittorini, Beppe Fenoglio, Cesare Pavese, Mario Rigoni Stern, Primo e Carlo Levi, a cui si aggiungono via via Leonardo Sciascia, Nuto Revelli, Lalla Romano, Natalia Ginzburg; pochissimi e scelti gli autori stranieri (Brecht, Mann, Hemingway, le *Lettere della Resistenza europea* e poco altro); a partire dalla seconda metà degli anni '70 alcune concessioni alla letteratura per ragazzi vera e propria (diversi titoli di Gianni Rodari,⁵ qualche classico come Stevenson e Carroll) e rarissime le deviazioni poetiche (il *Canzoniere* di Saba e l'*Antologia di Spoon River* nella traduzione di Fernanda Pivano); da segnalare, negli ultimi anni di vita della collana, due opere appartenenti a generi che avranno un grande successo, tra i ragazzi nei decenni successivi:⁶ la raccolta antologica *L'ora di fantascienza* curata da Fruttero e Lucentini (1982) e *Il cacciatore di draghi* del padre del *fantasy* J.R.R. Tolkien (1988). L'intento è chiaro: creare un vero e proprio canone di opere di autori italiani contemporanei, molti dei quali viventi, che costituiscano un modello di riferimento sia come esempi di letteratura di grande qualità e allo stesso tempo popolare nel senso più ampio e migliore del termine, sia perché portatrici di quei valori etici di democrazia e solidarietà sociale che costituiscono il fondamento della nuova scuola repubblicana.⁷

1 Baglioni 2009, p. 126, il virgolettato interno riporta le parole di Daniele Ponchiroli in risposta ad un questionario del 1976 sui libri per ragazzi; nello stesso questionario, Ponchiroli sostiene che la casa editrice Einaudi «si occupa di libri per ragazzi senza alcun obiettivo strettamente pedagogico in nessuna delle tre collane dedicate all'infanzia», *Ibidem*.

2 L'intero catalogo della collana in Edizioni Einaudi 2003, pp. 1045-1046.

3 Galfrè, 2010, p. 247

4 La collana resta in vita con le stesse caratteristiche, associata alla casa madre, fino al 1989, quando passa al neofondato Gruppo Editoriale Elemond, che associa Mondadori Scuola, Electa, Einaudi, Emme Edizioni ed Edizioni EL (sull'evoluzione delle collane Einaudi di narrativa per ragazzi in questo passaggio, Sossi 1998, pp. 91-93 e 99-110); nel 1994 il gruppo passa sotto il controllo di Mondadori che nel corso del tempo acquisisce anche Signorelli, Mursia, Le Monnier ed altri editori. Nel 2001 tutte le attività di editoria scolastica vengono riunite da Mondadori in una sua controllata, Edumond Le Monnier.

5 Sui rapporti tra Rodari e la casa editrice Einaudi, Baglioni 2009.

6 Successo tardivo rispetto alla prima pubblicazione di opere capitali per la diffusione dei rispettivi generi: la prima edizione dell'antologia *Le meraviglie del possibile*, curata da Sergio Solmi e Carlo Fruttero per Einaudi è del 1959, la prima edizione de *Il signore degli anelli* (Rusconi), del 1970.

7 Se «la definizione di una collana e l'inserimento in essa dei titoli devono tener conto del catalogo in generale, della qualità del testo, del rapporto con l'autore, dei lettori di riferimento» (Cadioli e Peresson 2007, p. 80), da questo punto di vista le *Lettere per la scuola media* si inseriscono perfettamente nell'attività editoriale portata avanti in quegli anni da Einaudi.

La veste grafica, bianca con tre linee orizzontali rosse, che richiama da vicino quella della prestigiosa NUE, nata solo tre anni prima,¹ conferma, visivamente, la scelta di proporre agli studenti non una letteratura “per ragazzi” (alla quale è dedicata la collana “Libri per ragazzi”, maggiormente orientata verso un pubblico di età inferiore), ma una letteratura che abbia già una forte impronta culturale,² come se ci fosse la volontà di creare un doppio canone, uno per ragazzi (le “Lecture”) e uno per adulti (la NUE), in cui il primo sia complementare e propedeutico al secondo, del quale riprende alcuni titoli ed autori, sebbene in versione ridotta e rimaneggiata.

Quello della riduzione e manipolazione delle opere presentate agli studenti è questione di non poco conto: possiamo avere un'idea del tipo di lavoro effettuato sui testi grazie a due contributi, uno di Paolo Giovannetti,³ che esamina le operazioni editoriali compiute su *Il barone rampante* (secondo titolo della collana, uscito nel 1965), e uno di Velania La Mendola,⁴ che analizza gli adattamenti subiti da *Il giorno della civetta* curato da Sebastiano Vassalli (n. 21 della collana, uscito nel 1972, dopo alterne vicende che ne ritardano la pubblicazione, prevista già nel 1965 e poi nel 1967).

Il primo elemento degno di nota è l'attenzione rivolta alla qualità degli *editor* che dovranno curare l'edizione scolastica, sia in termini di adattamento del testo che di predisposizione di un apposito paratesto. Sono, di preferenza, gli autori stessi, o, in seconda battuta, i responsabili editoriali della collana (*in primis* lo stesso Ponchioli) o altri collaboratori della casa editrice scelti con particolare cura in relazione alla loro esperienza letteraria, editoriale e di insegnamento;⁵ particolare è la soluzione scelta da Italo Calvino che, pur curando personalmente l'edizione, si nasconde dietro lo pseudonimo di Tonio Cavilla, anagramma perfetto del suo nome, ma probabile “nome parlante” in cui è implicitamente contenuto un giudizio di valore sul compito affidatogli e sulla funzione degli apparati a cui egli stesso attende.⁶

1 Il progetto grafico della NUE è di Bruno Munari, le cui opere compaiono in diverse collane einaudiane, tra cui i “Libri per ragazzi”, e che tra il 1972 e il 1978 progetterà e curerà la rivoluzionaria collana “Tantibambini”, Sossi 1998, pp. 92-93.

2 Viene confermata, così, la vocazione culturale della casa editrice di via Biancamano, sulla quale molto è stato scritto, si vedano Ferretti 2004, pp. 31-38, e La Mendola 2009.

3 Giovannetti 1993

4 La Mendola 2011.

5 Nella scelta di Vassalli hanno un certo peso sia la nascente carriera letteraria (lo scrittore aveva debuttato nel 1968 con il romanzo sperimentale *Narcisso*, uscito proprio per Einaudi) sia «la mia discreta pignoleria, la quinquennale (!) esperienza didattica (!), il fatto di conoscere un discreto numero di insegnanti e presidi della scuola media», lettera di Vassalli citata in La Mendola, 2011, pp. 192-193.

6 «Non dimentichiamoci che certi giudizi non sono mai espressi da Italo Calvino in persona, bensì dall'ambiguo Tonio Cavilla. Le due figure, in altri termini, svolgono due ruoli distinti. Il secondo è innanzitutto un censore

All'autore o al curatore è richiesta una prefazione, rivolta ai ragazzi, che spieghi con chiarezza «occasione e ragioni dell'opera».¹ È noto che Gérard Genette, sulla scorta di Hegel, distingue introduzione da prefazione, attribuendo alla seconda un carattere di storicità empirica, direttamente dipendente dal susseguirsi dalle caratteristiche delle singole edizioni e quindi dei lettori concreti,² ed è esattamente questo il caso di ciascuna delle prefazioni predisposte per le “Lecture per la scuola media”: esse infatti hanno innanzitutto la funzione di

assicurare una lettura, e, possibilmente, di far sì che sia buona. In altre parole, ess[e] cerc[ano] di spiegare perché e come leggere un libro. A proposito dell'invito alla lettura di un testo, la prefazione può valorizzarne l'argomento, il modo in cui esso viene trattato e il talento dell'autore, essa può inoltre indicare un filo conduttore in una raccolta di testi, o un insieme di problemi centrali. Riguardo ai suggerimenti su come leggere un libro, una prefazione può indicare la genesi dell'opera, le circostanze della sua redazione, il pubblico per il quale essa è stata pensata e fornire spiegazioni sulla scelta del titolo.³

Ovviamente, le caratteristiche, anche narrative e stilistiche, delle singole prefazioni variano molto, soprattutto in dipendenza dallo statuto del suo destinatore:⁴ generalmente, le prefazioni autografe sono più brevi e discorsive, e si rivolgono talvolta ai ragazzi in veste di futuri lettori,⁵ quelle allografe tendono ad assumere un carattere più scolastico, e travalicano il semplice compito di esporre occasioni e ragioni dell'opera inserendo spesso notizie sulla biografia e l'opera dello scrittore (che altrimenti sono posposte in un breve paragrafo autonomo al termine della prefazione stessa), o sintetiche indicazioni sullo stile e i temi del romanzo.⁶

Il secondo elemento di grande rilevanza è quello della riduzione e manipolazione del testo originale per adeguarlo alle esigenze scolastiche: i tagli, siano essi operati dall'autore o dall'editore,⁷ possono essere anche piuttosto pesanti,⁸ così come le sostituzioni lessicali. In generale, entrambe rispondono, più che a motivazioni editoriali di contenimento delle pagine o di adattamento dei moduli narrativi alle esigenze di gusto di un pubblico giovane e solo

che limita costantemente la libertà del primo: [...] il suo compito è adattare il volume a un'istituzione come la scuola che non accetterebbe mai le molte dissacrazioni del *Barone*», Giovannetti, 1993, p. 51.

1 Lettera di Guido Davico Bonino a Leonardo Sciascia, citata in La Mendola 2011, p. 192.

2 Genette 1989, pp. 158-159.

3 Demaria e Fedriga 2001, pp. 172-173.

4 Genette 1989, pp. 175-190.

5 Ad esempio, quelle di Mario Rigoni Stern.

6 Fa ovviamente eccezione l'unico prefatore autoriale fittizio, ovvero il già citato Tonio Cavilla, che ha tra l'altro l'ambiguo compito di coprire pudicamente la necessità di correzioni d'autore coatte per adeguare il *Barone* alle esigenze e alla morale scolastica. Giovannetti 1993, p. 52.

7 Nel caso del *Barone Rampante* è lo stesso Calvino-Cavilla ad intervenire, mentre quelli de *Il giorno della civetta* sono di Ponchiroli, approvati poi da Sciascia.

8 Ad esempio, nell'edizione del *Barone Rampante* vengono eliminati integralmente ben sei capitoli su trenta.

parzialmente scolarizzato,¹ ad un preciso imperativo di stampo moralistico:

ai bambini non si parla di sesso, non si scrivono parolacce nei libri che finiscono nelle loro mani, si lasciano in pace religione cattolica e famiglia.²

Questo comporta non solo l'eliminazione di qualunque traccia di turpiloquio³ ed allusione sessuale, anche metaforica,⁴ ma anche qualsiasi riferimento fisiologico, corporale o scatologico, dunque non solo di qualsiasi situazione potenzialmente offensiva della morale, ma anche di tutte quelle che potrebbero suscitare «imbarazzo nell'insegnante, mentre legge il volume in classe».⁵ Conseguenza diretta di questo «atteggiamento edulcorante»⁶ sono i «curiosi contorsionismi»⁷ (consistenti in ricuciture, correzioni, interpolazione di passi) necessari per collegare eventi ed episodi, per giustificare il comportamento di questo o quel personaggio, o per mascherare quelli ritenuti poco adeguati. Alcuni di questi interventi producono conseguenze negative anche sul piano del senso, limitando ad esempio gli effetti comici dovuti all'uso di un linguaggio gergale o volgare;⁸ altri hanno effetti sulla coerenza logica di alcune vicende, in particolare quelle che riguardano le relazioni tra personaggi (si tratti di vincoli amorosi o di rapporti familiari difficili); altri privano il lettore di chiavi di lettura importanti per una lettura non banalizzante nel testo, soprattutto quando vengono chiamati in causa giudizi su eventi storici o sull'operato di personaggi che rappresentano posizioni eterodosse in campo religioso e politico.

Ultimo elemento caratterizzante, l'apparato di note, che possono essere di mano dell'autore stesso o allografe, dunque editoriali (ma spesso approvate dall'autore, come nel caso de *Il giorno della civetta*): in entrambi i casi, esso risponde pienamente a generali funzioni di ausilio alla lettura,

individuabili nella sua capacità di modulare e integrare il testo, al quale può fornire,

1 «Rivolgersi specificamente ad un pubblico minorenne rafforza un doppio obbligo elementare: semplificare il lessico e la sintassi; sveltire il ritmo narrativo scandendolo bene. Questi sono i semplici patti per catturare i lettori in erba: che non sono meno esigenti degli adulti», Spinazzola 2007, p. 3.

2 Giovannetti 1993, p. 41.

3 «I tagli più drastici e puritani sono nelle prime pagine, forse opera Sua o comunque redazionale, e culminano con la sostituzione del verbo “bestemmiare” con l'eufemistico “imprecare”. Ora, espressioni come appunto “bestemmiare”, “Cristo” o “sangue di Dio” io le avrei comunque lasciate in quanto né traumatiche per il preadolescente, che sente tuttodi di peggio, né propriamente diseducative. Ma c'è il Concordato, c'è l'articolo di legge che punisce la bestemmia come reato, c'è la O.M. (ordinanza ministeriale) che dice l'insegnamento della religione dover essere culmine e coronamento d'ogni corso d'istruzione primario o secondario...», Lettera di Vassalli a Ponchiroli, citata in La Mendola 2011, p. 197.

4 Vengono completamente tagliati, ad esempio, i capp. XIX, XXII e XXIII del *Barone*, in cui il tema erotico ed amoroso la fa da padrone.

5 Giovannetti 1993, p. 44.

6 Giovannetti 1993, p. 49.

7 Giovannetti 1993, p. 42.

8 Un esempio icastico in Giovannetti, 1993 p. 42.

nel suo spazio separato, un arricchimento di tipo bibliografico o contenutistico, un chiarimento, una spiegazione supplementare o un commento stilistico.¹

Le note sono dunque poste a piè di pagina, in numero mai eccessivo (di solito, non più di tre o quattro in ciascuna pagina), per offrire allo studente un aiuto immediato per la comprensione del testo – spiegando termini inconsueti, obsoleti, stranieri, connotati regionalmente o gergalmente – ma anche per spiegare una struttura narrativa o sintattica particolarmente complessa,² o evidenziare connessioni, fornire ragguagli e riferimenti su personaggi, situazioni o eventi menzionati che possono non essere noti ad un preadolescente.

In generale, l'orientamento della casa editrice torinese nel predisporre le sue “Lecture per la scuola media” è quello di optare per un canone contemporaneo, composto da opere di alta qualità letteraria e dalla spiccata rilevanza culturale, e per degli apparati leggeri (mancano, infatti, ad esempio, postfazioni, sintesi o cappelli introduttivi dei capitoli, così come questionari ed esercizi), compensati però da interventi sul testo piuttosto invasivi e rispondenti³ spesso a motivazioni extraletterarie fondate su preoccupazioni moralistiche e pseudopedagogiche.⁴ Ciò denuncia, da un lato, «la miserevole seriosità»⁵ della scuola italiana, pur da poco rinnovata, dall'altro, la distanza dei libri proposti rispetto agli orizzonti e alle abitudini della comunità di lettori presa a riferimento. Sembrerebbe, quasi, che i reali destinatari della collana siano più gli insegnanti (o le famiglie) – rassicurati e lusingati da un catalogo ad alto tasso di elaborazione letteraria – che gli studenti, i quali, sono peraltro le inconsapevoli vittime di una falsa impressione di aver letto integralmente il libro, poiché i tagli ed i rimaneggiamenti non sono esplicitamente esibiti in sede paratestuale⁶ e manca qualsiasi riferimento all'esistenza di un'*editio maior* della quale, magari, sollecitare la lettura in un secondo momento.

Senza dubbio, il merito delle “Lecture per la scuola media” è quello di aver creato un nuovo canone di letture scolastiche pienamente novecentesco, chiaro e riconoscibile, che affianca e precede nella cronologia scolastica quello degli autori e delle opere presenti nei programmi di

1 Demaria e Fedriga 2001, p. 164.

2 La Mendola 2011, p. 194.

3 Cfr. quanto detto nel paragrafo precedente sul rapporto inversamente proporzionale tra complessità del testo e pervasività del paratesto. Nel caso delle “Lecture per la scuola media” gli apparati paratestuali possono essere alleggeriti in conseguenza degli interventi di manipolazione del testo originale che ne riducono la complessità.

4 Una ricerca condotta alla metà degli anni '70 in quattro città del Mezzogiorno mostra quanto fossero ancora forti i timori di insegnanti e genitori (e dei ragazzi stessi, influenzati dagli adulti), rispetto alle letture 'sconvenienti', identificate in quelle che contengono riferimenti al sesso (70%) e alla violenza o al crimine (12%), Grasso, Ammassari e Volpi 1974, pp. 94-97.

5 Giovannetti 1993, p. 51.

6 Nel caso del *Barone rampante* la riduzione è dichiarata all'interno della prefazione, ma non sempre è così. Sarebbe probabilmente bastata un'indicazione in copertina o in sede di guardia o di frontespizio.

storia letteraria per il triennio superiore, e lo completa nella cronologia letteraria, dal momento che, secondo i *Programmi ministeriali* in vigore in quegli anni, la trattazione del Novecento era limitata a D'Annunzio e Pirandello. Tale canone ha il pregio di colmare in modo soddisfacente il vuoto di indicazioni ministeriali per questo ciclo: perciò, e per l'effettiva complessità delle opere proposte, che sono senza dubbio più accessibili a lettori più maturi, esso subisce spesso un trasferimento non preventivato al ciclo successivo, dove costituisce frequentemente una traccia a cui gli insegnanti attingono per la pratica delle letture mensili, che però di solito vengono svolte su edizioni commerciali e non scolastiche – manca, infatti, nella nostra editoria specializzata, una tradizione di testi appositamente pensati per le esigenze del primo biennio superiore, fatte salve le edizioni commentate dei *Promessi sposi* abitualmente adottate in questo ciclo.

D'altro canto, però, la collana einaudiana non è del tutto immune al pregiudizio che la lettura, ed in particolare la lettura scolastica, debba essere esercitata solo su testi connotati da forte letterarietà, con scarso riguardo per le effettive caratteristiche culturali e psicologiche di ragazzi giovani, spesso poco avvezzi alla lettura, che rischiano di trovare quei libri – splendidi se incontrati al momento giusto – pesanti e noiosi, confermando l'idea che forse sia «meglio un modesto libro scritto appositamente per i ragazzi che un capolavoro mutilato per renderglielo appetibile».¹

È possibile confrontare rapidamente le due collane analizzate secondo la seguente tabella:

		“L'airone” Mondadori	“Letture per la scuola media” Einaudi
<i>Arco cronologico di pubblicazione</i>		1962-1976	1965-1989
<i>Numero di titoli</i>		25	81
<i>Opere e autori</i>	<i>Nazionalità</i>	Esclusivamente italiani	Italiani e stranieri (circa 1/4)
	<i>Genere</i>	Soprattutto prosa narrativa, ma anche poesia e teatro (circa 1/4 dei titoli).	Prosa narrativa (solo 3 titoli tra poesia e teatro)
	<i>Criteri di scelta delle opere</i>	Tendenzialmente istituzionali e primonovecentesche (fino agli anni '40), di autori celebri	Legate alla Resistenza e all'opposizione al fascismo, postbelliche, di autori viventi
<i>Testi</i>		Integrali, in appendice altri testi dell'autore	Con tagli, sostituzioni lessicali, rimaneggiamenti edulcoranti (non segnalati)

1 Spinazzola 2007, p. 6. Si veda anche quanto già detto, a questo proposito, nel Capitolo II, paragrafo 4.

Paratesto e apparati	<i>Curatela</i>	Docenti universitari e critici letterari	Degli stessi autori o di curatori editoriali appositamente scelti
	<i>Introduzione</i>	Lunga, con nota biografica, bibliografia delle opere e della critica	Piuttosto breve, solo talvolta con scheda biografica, senza bibliografia
	<i>Cappelli introduttivi ai capitoli</i>	No	No
	<i>Note</i>	Molto poco numerose ma lunghe, sia esplicative di lessico e contesto che a commento ed interpretazione	Poco numerose, brevi, esplicative del lessico o di elementi del contesto
	<i>Sintesi dei capitoli</i>	Talvolta sì	No
	<i>Postfazione</i>	No	No
	<i>Esercizi</i>	No	No
	<i>Copertina</i>	A riquadri neri e verde militare, con riproduzione pittorica a colori e foto dell'autore in alto a sinistra	Bianca con righe orizzontali rosse, con immagine (incisioni in b/n, a colori solo dagli anni '80)

Possiamo individuare, nel confronto, due strategie editoriali, e dunque due concezioni differenti di cosa e come dovrebbe essere letto nella scuola media. Mondadori offre, nella loro integralità opere che non necessitano di alcun riconoscimento ulteriore, perché fanno già parte, da tempo, della sfera dei testi letti nelle scuole o consacrati dalla critica: un riconoscimento che ne sancisce l'intangibilità materiale, poiché anche i passaggi più scabrosi hanno ormai passato il vaglio dell'approvazione istituzionale. Alla loro complessità fa da contorno un apparato corposo, difficilmente fruibile da uno studente, che non fa che ribadire l'importanza ed il valore dell'opera stessa, tracciando ben precise linee interpretative. Dall'altra parte, Einaudi crea, con successo (vista anche la longevità della collana) un canone nuovo, portatore dei valori repubblicani e costituzionali. La snellezza dell'introduzione e delle note che accompagnano i testi lascerebbero presagire ampie possibilità di lettura ed interpretazione autonoma da parte dello studente; invece, le opere proposte hanno subito un processo di adattamento alle (presunte) esigenze del nuovo studente medio, operato attraverso un minuzioso lavoro di manipolazione testuale che interdice *a priori* al giovane lettore i passaggi ritenuti più problematici.

In entrambi i casi, scarso è lo spazio di autonomia restante per studenti e docenti che volessero sperimentare modalità di lettura differenti da quelle proposte dalla mediazione

editoriale, che non suggerisce tracce, piste e percorsi differenti e alternativi, ma lastrica un'unica, ampia (e, diciamo, comoda) via maestra.

È importante segnalare che queste due collane contribuiscono in maniera rilevante a creare quello che sarà, nei decenni successivi, il canone narrativo principale delle letture scolastiche, nelle scuole medie ma anche nel biennio della scuola superiore; un canone prevalentemente italiano, costituito da opere ormai “iperistituzionalizzate” (*I Malavoglia*, *Il fu Mattia Pascal*, le novelle di Verga e di Pirandello), dai narratori realisti degli anni '30 (Silone, Alvaro, Carlo Levi, Lussu), dalle opere che trattano il tema della guerra e della Resistenza (Pavese, Primo Levi, Rigoni Stern), con poche concessioni a derive fantastiche o ludiche (Buzzati, Calvino, Rodari).¹ Ancora una volta, dunque, bisogna rimarcare quanto l'ideologia letteraria dominante nella scuola italiana abbia orientato anche le scelte delle case editrici, che hanno selezionato, per le proprie collane di narrativa, opere di indubbio valore ma poco calibrate sulle effettive caratteristiche dei destinatari. Ai ragazzi viene offerta, perlopiù, un'idea di lettura letteraria segnata dal marchio del riconoscimento accademico, del realismo e dell'impegno, dalla quale sono esclusi i territori del riso, dell'avventura, del mistero, che avrebbero potuto invece agire da catalizzatori dell'attenzione e dell'interesse.² Ciò ha l'indesiderabile conseguenza di esporre troppo spesso lettori ancora in erba a testi non adatti, con effetti deleteri soprattutto su quegli studenti che non hanno la possibilità di sperimentare individualmente letture differenti e che quindi avrebbero bisogno di uno stimolo ulteriore, da parte dell'istituzione scolastica, per potersi emancipare come lettori, comprendendo quali libri rispondano ai propri gusti e siano alla propria portata. Inoltre, quelle che dovrebbero risultare strategie facilitanti per la lettura (gli adattamenti e la presenza di apparati) rischiano di far salire esponenzialmente il mancato gradimento, perché o impoveriscono la ricchezza dell'opera (eliminando quegli elementi potenzialmente perturbanti che però potrebbero incuriosire ed attirare i ragazzi),³ o la associano strettamente alla difficoltà di un apparato eccessivamente ingombrante, astratto e specialistico. Così, se l'approccio con la lettura scolastica risulta arduo, è facile che tale giudizio negativo venga esteso dallo studente – e soprattutto dallo studente che non sia già un lettore autonomo –

1 Tale canone va certamente integrato con alcuni nomi e titoli tratti da altre collane scolastiche di successo, ad esempio i “Narratori moderni per la scuola” di Bompiani (1965-1980), in cui sono presenti Corrado Alvaro e Alberto Moravia e alcune opere diventate dei veri classici della letteratura per ragazzi: *La guerra dei bottoni* di Pergaud, *Il cucciolo* della Rawlings, *Storie dell'anno Mille* della coppia Guerra-Malerba e il long-seller mondiale *Il piccolo principe* di Antoine de Saint-Exupéry. Il catalogo della collana nel Catalogo Generale Bompiani, Caputo e Longoni 1998, pp. 105-106.

2 Tale meccanismo di emarginazione del *romance* a favore del *novel* è molto simile a quello descritto, per il complesso della letteratura europea tra XVII e XIX secolo, in Mazzoni 2010, pp. 91-106.

3 Faeti 2001, p. 228.

all'esperienza della lettura nella sua interezza (definita “pesante”, “faticosa”, “noiosa”): essa finisce così relegata al ruolo e di compito scolastico poco amato e di pratica accuratamente evitata nel tempo libero. E questo è un esito quantomeno paradossale per un'impresa, come quella di una collana scolastica di narrativa, che ha come scopo quello di avvicinare i ragazzi ad un'esperienza potenzialmente così ricca e gratificante.

2.b.ii. I *Programmi* del 1979 e la questione degli apparati

I *Programmi* del 1979¹ contengono di nuovo l'indicazione della «lettura, in ciascuno dei tre anni, di almeno un'opera di narrativa moderna italiana ovvero straniera in buona traduzione italiana (completa o adeguatamente ridotta in relazione all'età degli alunni)»: l'estensione della cosiddetta “ora di narrativa” alla classe prima e l'esplicito riferimento alla possibilità di utilizzare riduzioni di opere integrali, danno un nuovo impulso alla produzione editoriale per la scuola, anche se, negli stessi anni, ad un livello più ampio, «la politica e il discorso di collana e la funzione-collana stessa, coerenti con una consapevole idea di cultura e letteratura, si avviano a una crisi irreversibile nel quadro di una serie di profonde trasformazioni (e anche involuzioni) dell'editoria libraria».² Questo fa sì che, caso Einaudi a parte (che però sopravviverà, nei modi esposti poco sopra, ancora per una decina di anni), e visto anche lo scarso successo di alcuni tentativi 'sperimentali' di introdurre autori e titoli nuovi in questo particolare settore di mercato,³ la maggior parte delle case editrici opti per un catalogo “fluidò”, che non ha alcuna intenzione di porsi come canonizzante, ma che, anzi, attinge a canoni già stabiliti così come a ristampe di titoli già sul mercato – e solo in minima parte a novità,⁴ stante anche il vincolo della disponibilità dei diritti d'autore.⁵

Un esempio è quello delle “Lecture per la scuola media”⁶ di Mondadori, in cui, assieme ai sempreverdi Manzoni,⁷ Verga e Pirandello, convivono titoli ascrivibili alla corrente del realismo

1 Analizzati nel Capitolo 1, paragrafo 7.

2 Ferretti e Iannuzzi, 2014 p. 6.

3 La casa editrice Fabbri aveva creato, nel 1972, la collana “Nuovi narratori. Lecture per la scuola media”, costituita soprattutto da romanzi di autori contemporanei (tra cui Guglielmo Zucconi, all'epoca direttore della *Domenica del Corriere*, e un giovane Gianni Padoan, insignito due anni prima del Premio Bancarellino), a sfondo storico sociale, con ragazzi protagonisti, dal chiaro intento educativo, che fu chiusa dopo soli cinque anni. Il catalogo dei primi due anni in Carotti e Andriani 2010, p. 414.

4 Un'indagine statistica condotta proprio sul mercato del libro di narrativa scolastica rileva come nel 1980 solo il 12,7% dei titoli proposti siano novità, percentuale che cresce nel corso del decennio, probabilmente per rispondere a nuovi stili di vita e gusti di lettura, Peresson 1989b.

5 «Si sa del resto poco anche di quanto gli interessi degli editori abbiano influito sui programmi, ed in particolare sulla costruzione del canone degli autori scolastici, per il modo in cui la proprietà letteraria e i diritti d'autore vi incidono», Galfrè, 2010, p. 237

6 L'elenco delle opere editte negli anni 1981-1982 in Moggi Rebullà e Zerbini 1985, pp. 848-851.

7 I *Promessi Sposi*, proposti da numerose collane scolastiche in versione ridotta e commentata, resta sempre il

meridionalista (Fontamara, *Il brigante* di Giuseppe Berto), i romanzi storici di Giovanni Granzotto, di recente pubblicazione, quelli degli scrittori statunitensi fatti conoscere in Italia da *America* di Vittorini (Hemingway, Steinbeck, Saroyan), alcuni classici della letteratura per ragazzi (Collodi e Vamba, ma anche London, Twain e Swift), così come i nuovissimi *Le avventure di Pierino* di Piero Chiara (1980) e *Ronja* della svedese Astrid Lindgren (1981) - verosimilmente inseriti per adeguarsi ai gusti dei nuovi lettori di prima media.

Compare nella collana mondadoriana anche *Fuori tema*, di Luca Goldoni, titolo che segnala l'inizio di una nuova tendenza, ovvero quella di letture legate più strettamente a problemi di attualità sociale e civile, che ben si inseriscono nel quadro di valorizzazione dell'Educazione civica inscritto nei *Programmi* del 1979.¹ A questo scopo vengono proposti, dalle case editrici, raccolte di racconti organizzate secondo criteri tematici, dossier informativi su questioni specifiche, oppure romanzi appositamente scritti alla bisogna ed intrisi di nozioni cognitive, i cosiddetti «romanzi “a tema”, che affrontano, narrativamente, problemi d'attualità come il razzismo, l'ecologia, la pace, il sottosviluppo, la libertà e la democrazia...»,² tutti indirizzati in modo preferenziale alle classi terze, dove fungono da supporto per collegare l'italiano alla storia, alla geografia e all'educazione civica. Questa tipologia di 'libri di narrativa' acquista sempre maggior successo,³ fino a scalare le classifiche delle adozioni a metà degli anni Zero del XXI secolo,⁴ probabilmente sulla scorta della Riforma Moratti che impone le cosiddette “educazioni” (educazione alla cittadinanza, educazione stradale, educazione ambientale,

testo di narrativa più adottato per la classe III, Detti 1990, p.301.

- 1 «L'educazione civica, intesa come finalità essenziale dell'azione formativa della scuola, esige il responsabile impegno di tutti i docenti e la convergenza educativa di tutte le discipline e di ogni aspetto della vita scolastica; essa è, pertanto un grande campo di raccordo culturale, interdisciplinare, che ha anche suoi contenuti specifici rappresentati dalle informazioni sulle forme e sulle caratteristiche principali della vita sociale e politica del Paese e che richiede interventi coordinati del Consiglio di classe intesi a far maturare la coscienza delle responsabilità morali, civiche, politiche, sociali, personali e comunitarie di fronte ai problemi dell'umanità, nel contesto sociale italiano, europeo, mondiale e, quindi, a fare acquisire comportamenti civilmente e socialmente responsabili», D.M. 9 febbraio 1979, recante i *Programmi* per la scuola media.
- 2 Detti 1998, p. 63. Tra questi romanzi a tema ottima fortuna hanno avuto quelli scritti da Gina Basso per la collana “Nuove Letture” di Fabbri, tanto che alcuni sono ancora in catalogo - il più celebre, *Il coraggio di parlare* (1981), vero *long-seller* della narrativa scolastica, affronta il tema della criminalità organizzata nel Meridione e nel 1987 è diventato un film per la regia di Leandro Castellani.
- 3 Già dieci anni dopo, nel 1990, nella classifica dei primi dieci testi di narrativa adottati nelle classi terze, tre posizioni sono occupate da dossier di questo tipo, Detti 1990, p. 301.
- 4 «Da tre anni a questa parte, tra i titoli più adottati (in genere per l'ultimo anno delle medie) compaiono sempre più frequentemente libri che con la narrativa non hanno molto da spartire e che sono, invece, raccolte antologiche di articoli e di brani saggistici sui temi propri dell'età adolescenziale o sui grandi problemi del mondo odierno. Se il libro di narrativa era una «espansione» rispetto alla lettura antologica di racconti o di pagine di romanzi, questi altri libri sono una espansione delle omologhe sezioni già presenti nelle antologie in varia forma e misura», Minoia 2007, p. 133. Minoia rileva anche la presenza di testi di piccole case editrici locali specializzate «soprattutto in libri-antologia di attualità che dedicano molta attenzione ai problemi specifici di quella specifica parte d'Italia; in alcuni casi propongono opere di narrativa di autori localmente conosciuti», Ivi, p. 134.

educazione alla salute, educazione alimentare, educazione all'affettività, riunite nell'Educazione alla convivenza civile). Se da un parte può trattarsi di una scelta motivata dalla volontà, da parte dei docenti, di affrontare argomenti che possano suscitare più facilmente il dibattito in classe,¹ dall'altro lato, presentando agli allievi testi "di seconda mano" o appositamente scritti per finalità didattiche, li si priva della possibilità di familiarizzare gradualmente con una

pratica quotidiana dello studio a diretto contatto con i documenti primari, che contribuisca a creare l'abitudine di studiare e leggere durante tutto l'arco della vita, per aggiornare continuamente il proprio bagaglio di conoscenze.²

Non solo: se questi prodotti non sono di altissima qualità,³ rischiano di allontanare gli studenti dalla lettura, anziché avvicinarli, perché i loro intenti extraletterari sono spesso chiaramente percepibili, inficiandone così il valore e la capacità di coinvolgimento.

La narrativa a tema e, anche se non sempre, fondata su un equivoco, una sorta di sotterfugio: far apprendere attraverso un romanzo ciò che invece l'alunno dovrebbe studiare sul manuale oppure potrebbe tranquillamente leggere in un buon libro per ragazzi di divulgazione scientifica. Ma un romanzo è un romanzo e un manuale è un manuale. E un manuale, se si presenta esplicitamente con le sue peculiari e utili caratteristiche, può essere un buon manuale, bello anche. Un romanzo che abbia intenti didascalici difficilmente può invece essere bello, ricco di pathos e ironia. Infatti anche una bella vicenda si appesantisce, perché il fine dell'opera non è la narrazione, ma l'apprendimento di elementi cognitivi, cioè di qualcosa d'altro, di qualcosa che non sta alla base di un racconto.⁴

Purtroppo, l'insieme di romanzi a tema e di romanzi del Novecento che affollano i cataloghi di narrativa scolastica degli anni Ottanta, è selezionato in base a criteri che poco hanno a che vedere con la promozione di abitudini di lettura durature,⁵ ma risponde spesso ad intenti malamente pedagogico-moralistici, o velleitariamente letterari, o ancora, a necessità e vincoli puramente economici e strutturali legati alla questione del diritto d'autore. Tali libri, dunque, spesso faticano a catturare l'interesse dei ragazzi perché troppo distanti dal loro mondo, perché scialbi e banali o mal tradotti, oppure (quando si tratta dei grandi classici come *I promessi*

1 Minoia 2007, p. 133.

2 Solimine 2010, p. 23.

3 Per limitarci solo ad un esempio, Fochesato 1996, analizza il tema della guerra nella narrativa per ragazzi in opere, come quelle di Uri Orlev, Penelope Lively, Alki Zei, Melvin Burgess che «fanno conoscere ai ragazzi cosa sia stata la guerra, ma tutto ciò avviene senza sbandierare vessilli, senza inviare nuovi proclami, senza retorica, bensì dando innanzitutto il posto che spetta al valore della narrazione, al piacere della lettura. Sono opere nelle quali l'infanzia è sì vittima della guerra, ma quest'ultima offre al contempo un rovesciamento delle regole, un improvviso e inaspettato aprirsi di spazi e vie di fuga dal mondo degli adulti, un cambiamento profondo. Il conflitto diventa prova iniziatica, rito di passaggio», Ivi, pp. 13-14.

4 Detti 1998, pp. 63-65.

5 Detti 2012, p. 126.

sposi) per la loro eccessiva complessità storica e linguistica, ma anche per i contenuti ed i valori di cui sono portatori, ormai percepiti come obsoleti.¹ Le scelte effettuate dalle case editrici hanno insomma una grossa responsabilità in quel processo di abbandono del libro a partire dalla primissima adolescenza che comincia a verificarsi proprio in questi anni.²

Ad alimentare il disamore per la lettura interviene la sistematica presenza di apparati didattici a commento dei testi, che caratterizza, in generale, tutta la produzione di narrativa scolastica degli anni '80 e dei primissimi anni '90. Gli apparati, in ossequio ai nuovi *Programmi*, dovrebbero facilitare la comprensione, ma la loro crescita, incontrollata in questo decennio,³ viene a istituire attorno alle opere una vera e propria «corazza esegetica»⁴ che arriva talvolta a superare in estensione il testo stesso.⁵

Ma come sono fatti questi dispositivi paratestuali? Essi constano generalmente di tre elementi: introduzioni, note a piè di pagina, veri e propri apparati di esercizi di vario tipo, ma possono anche essere presenti – anche se più di rado – cappelli introduttivi e sintesi dei capitoli.⁶

- Introduzioni: rispetto a quelle piuttosto rapide, ad esempio, delle prime “Lecture per la scuola media” di Einaudi, tendono ad allungarsi a dismisura, occupando anche decine di pagine, poiché affiancano alla scheda biografica dell'autore «variazioni tematiche attorno ai motivi proposti dal romanzo, con non poche divagazioni storico-letterarie e, se del caso, geografiche»;⁷ inoltre, sono spesso scritte in uno stile alto, letterario ed istituzionale, che riproduce quello dei manuali per il triennio superiore, ma «con caute

1 Si veda ad esempio quanto sostenuto in Detti 2002, pp. 57-60, a proposito della lettura dei *Promessi Sposi* nella scuola media e nel biennio della scuola superiore. In un intervento del 1989, Giuseppe Petronio sostiene che ormai siano venute meno le condizioni sociolinguistiche e socioculturali che hanno portato il romanzo manzoniano «ad assumere nella scuola italiana un compito centrale di educazione linguistica, sociale e morale»; Petronio però sostiene che si possa rispondere alla ricorrente domanda se sia ancora opportuno far leggere i *Promessi Sposi* a scuola, solo una volta che sia sarà compiutamente risposto ad altre domande, sulle finalità generali della scuola, in una società di massa, su cosa la scuola dovrebbe insegnare, su quale sia il ruolo del libro nella formazione dei giovani, su quale dovrebbe essere l'*identikit* culturale di un giovane al momento dell'uscita dalla scuola, Petronio 1989.

2 Il giudizio a posteriori su queste collane arriva ad essere anche molto duro: «Le collane di narrativa diffuse nella scuola media sono un vero esempio d'insipienza, d'ignoranza, di una tradizione che ai ragazzi non interessa», Bartolini e Pontegobbi,, 2005, p. 22.

3 «Ma infuria subito la polemica sulle schede didattiche che accompagnano questi libri. Si tratta in pratica di riassunti, di analisi dei testi, di commenti che, guarda un po', trasformano “il libro in strumento di tortura”. Si sostiene che questi esercizi uccidano il piacere di leggere e che siano contrari allo spirito dei programmi del 1979», Detti,, 2012, p. 33.

4 Boero e De Luca,, 2009, p. 281.

5 In Denti,, 1999, pp. 162-163 e Campo 2002, p. 147 alcuni esempi, numeri di pagine alla mano, di apparati che davvero fagocitano il testo.

6 Prosegue, ovviamente, la pratica dei tagli e delle manipolazioni censorie operate sul testo originale, per le quali si rimanda a quanto detto nel paragrafo precedente.

7 Giovannetti 1989, p. 13.

aperture al brio giornalistico»: ¹ il tutto risulta generalmente ostico, anziché chiarificatore, per uno studente di undici o tredici anni.

- Note al testo: generalmente posizionate a piè di pagina, possono essere distinte in 'enciclopediste' e 'puntigliose': ² le prime sviscerano etimologia ed usi di parole anche abbastanza note, le seconde puntano alla spiegazione di qualunque termine appena estraneo al vocabolario di base; entrambe, spesso, non fanno altro che ingombrare la pagina di notazioni, lasciando però immancabili lacune riguardo ad espressioni che possono invece inficiare la comprensione del periodo o di una porzione del testo.
- Apparati di esercizi: comprendono quattro tipologie di proposte: ³ esercizi per la comprensione del testo (questionari, riassunti, tabelle da completare, quiz a risposta multipla) che indagano tutti gli aspetti del romanzo (personaggi, spazio, tempo...); esercizi finalizzati all'educazione linguistica e all'arricchimento del lessico; suggerimenti per la produzione scritta (riscritture, riflessioni personali...); suggerimenti e materiali per approfondimenti, ricerche e discussioni collettive. Possono essere collocati alla fine del testo narrativo, o, più spesso, alla fine di ciascun capitolo.

Un nitido esempio di questa modalità di intendere e costruire il libro di narrativa è la collana "Narrativa scuola" di Feltrinelli e Loescher, ⁴ che propone, per ciascun romanzo: un'introduzione in cui, oltre a dare notizie sull'autore, si illustrano alcuni aspetti del romanzo (temi, genere...) e del contesto storico-culturale della sua stesura e della vicenda narrata; numerose note (fino a una decina per pagina), di cui alcune - quelle che danno indicazioni sulla contestualizzazione degli eventi narrati - anche piuttosto lunghe; una serie di esercitazioni, chiamate «schede», poste alla fine di ciascun capitolo, suddivise in tre tipologie: a) scheda di lettura guidata e controllo della comprensione, costituita da cinque-sette (fino a dieci) domande aperte che richiedono risposte ampie ed articolate, b) scheda di comprensione della lettura a risposta chiusa multipla (quattro o cinque domande), c) scheda contenente suggerimenti «per l'espressione e le ricerche», che contiene da due a cinque suggestioni, ma che non è presente nella totalità dei capitoli; scheda contenente considerazioni conclusive e suggerimenti per ulteriori letture. Nell'ultima pagina precedente lo spazio bianco destinato alle note, si segnalano, pagina per pagina e riga per riga, i tagli effettuati rispetto all'edizione

1 Giovannetti 1989, p. 14.

2 Giovannetti 1989, p. 14.

3 Mutuiamo tale quadripartizione da Blezza Picherle 1990, pp. 79-80.

4 L'analisi a campione, che non vuole avere carattere esaustivo bensì esemplificativo, è stata effettuata sui seguenti volumi: G. Tomasi di Lampedusa, *Il Gattopardo* (1979), Harper Lee, *Il buio oltre la siepe* (1981), Stefano Benni, *Terra!* (1986).

originale.¹

È chiaro che un apparato del genere, decisamente ipertrofico, colto e sofisticato, che passa al vaglio tutto il libro, senza privilegiarne una parte a discapito di altre, di fatto inutilizzabile in classe in tutta la sua completezza,² è rivolto o ad un inesistente alunno modello «che notomizza un romanzo riga per riga»,³ o, meglio, all'insegnante, di cui forse solletica i trascorsi da studente universitario,⁴ quando non mira a soddisfare le velleità critiche dei curatori stessi.⁵

Al contrario, l'effetto sugli studenti non è solo quello di allontanare dalla lettura innescando forme di rigetto verso l'oggetto-libro stesso,⁶ ma di generare una perniciosa abitudine ad una lettura “falsa”, “irreale”, che non esiste al di fuori della scuola, innanzitutto perché, come già detto, condotta su testi tagliati e manipolati che danno l'errata impressione di leggere un testo originale, ed integrale, che originale ed integrale non è; in secondo luogo, perché abitano ad una lettura «*inquinata*», ovvero a:

- a) una lettura *spezzettata* e *frammentaria*, perché interrotta da tutta una serie di attività da svolgere;
- b) una lettura *strumentalizzata* e *funzionalizzata*, vista in funzione più istruttiva che formativa, in cui il testo narrativo non ha valore in sé ma diventa occasione per sollecitare l'apprendimento e l'arricchimento della lingua italiana e la conoscenza di nozioni storiche, geografiche, scientifiche, antropologiche.⁷

Tale frammentazione e strumentalizzazione è amplificata dalle modalità che ha spesso assunto, nella concreta prassi didattica - paradossalmente in attrito con la tipologia di corredi paratestuali appena descritti - l'ora di narrativa, spesso declassata ad attività “distensiva”, relegata alle ultime ore di lezione, e indebitamente convertita in esercizio di lettura espressiva da

1 È questo uno dei rari casi in cui l'indicazione dei tagli, pur se in posizione defilata, è dichiarata con chiarezza.
2 E contrario, di fatto, allo spirito e alla lettera dei *Programmi* del 1979, che raccomandano semplicemente «conversazioni, esercitazioni orali e scritte sul significato generale, sugli aspetti essenziali, su elementi lessicali» dei libri letti.
3 Giovannetti 1989, p. 14.
4 Gambaro 1991, p. 25.
5 «A fianco di prodotti validi e sicuramente praticabili [...] assistiamo alla proliferazione di volumi smodatamente cervellotici. E viene da pensare che taluni curatori si siano completamente dimenticati la destinazione scolastica del loro prodotto, mirando di fatto a mete 'scientifiche', accademiche, vale a dire alla propria personalissima carriera di studiosi e non a quella realtà grigia e modesta che è la quotidiana attività didattica», Giovannetti, 1989, pp. 14-15.
6 «Se ogni volta che si chiede a un alunno di leggere un racconto o comunque un brano, poi gli si impone sistematicamente di farne l'analisi logica, testuale, strutturale, ecc., rischiamo di creare in lui un atteggiamento di rigetto. Nessuno dice che il lavoro di analisi del testo e di riflessione sulla lingua non si debba svolgere, gli esercizi hanno una fondamentale importanza formativa, anzi, forse se ne fanno pochi. Ma se sistematicamente ogni lettura, che può apparire in un primo momento gradevole, viene poi trasformata in uno sgradevole esercizio, in dovere, in compito soggetto a valutazione, certamente quell'insegnamento non va nella direzione qui auspicata», Detti 2012, p. 126.
7 Blezza Picherle 1990, p. 80.

parte degli studenti:¹

Si inizia verso la fine di settembre e, capitolo dopo capitolo, esercizi di comprensione dopo esercizi di comprensione, il romanzo viene terminato all'incirca nel mese di maggio: così il modo di leggere si rivela controproducente. Infatti, come si può pretendere di prolungare il tasso di interesse per circa otto mesi? Chi legge un romanzo non può rinunciare ad arrivare in fondo nel più breve tempo possibile. Oppure può smettere di leggerlo perché non gli interessa. Ma nessun lettore può sopportare tempi sbagliati in relazione al proprio modo di affrontare la pagina scritta.²

Non solo la lettura deve essere condotta in modo omogeneo, «nello stesso momento, arrivando alla stessa pagina e tenendo il segno sulla stessa riga»,³ ma omogenea è anche la proposta di lettura di uno stesso libro per tutta la classe, che non rispetta l'individualità dei singoli, le diverse capacità e aspettative di lettura, che possono essere anche molto diverse nel caso di 'apprendisti lettori' come gli studenti della scuola media: il libro scelto può dunque risultare troppo facile e scontato per alcuni ed estremamente ostico per altri, ingenerando, in entrambi i casi, noia e frustrazione.⁴ Frustrante è anche l'omogeneità delle griglie e degli esercizi di comprensione, spesso simili per ciascun capitolo quando non per libri differenti, che rischia di ingenerare negli studenti stereotipi non facili da smantellare.⁵

Ecco dunque che strumenti nati col lodevole intento di avvicinare gli studenti ad una lettura consapevole⁶ tendono ad invadere tutto lo spazio dedicato a tale attività, sostituendosi all'azione del docente che dovrebbe svolgere la funzione di adulto mediatore nei confronti del testo stesso (spesso con la tacita approvazione e collaborazione dei docenti stessi, che non devono compiere alcuna fatica per interrogare il testo insieme ai propri studenti).⁷ Soprattutto, nel susseguirsi incalzante di domande a risposta chiusa e aperta, di griglie e suggerimenti di

1 Tali modalità di gestione dell'ora di narrativa sono state indagate da GISCEL Sardegna 1985.

2 Denti 1999, pp. 164-165.

3 Simone 1990, p. 177.

4 Tale omogeneità risulta controproducente soprattutto se l'ora di narrativa viene svolta per tutto l'anno su un solo libro, e se questa resta l'unica attività di lettura proposta alla classe.

5 «Cautele andrebbero adottate anche dalla parte del "lettore": ci sono ragazzi a cui fa soltanto bene ordinare le idee; ma ce ne sono altri che vivono di stereotipi e per i quali certe procedure schematizzanti possono essere nocive: non solo agli effetti della comprensione del testo, ma anche a quelli della loro produzione di testi», Altieri Biagi 1986, p. 128.

6 Questa l'opinione di Dimichino 1991 e Minoi, 1992.

7 «Molto spesso gli apparati sofisticati e troppo colti sono preceduti, in effetti, da una avvertenza: che non vanno messi direttamente in mano agli studenti, perché vogliono essere una specie di "prontuario" per gli insegnanti, che da quella gran mole di materiale estrapoleranno quanto può essere utilizzato per il lavoro che stanno conducendo, in rapporto alle caratteristiche della classe. [...] Le proposte e le richieste contenute in un apparato, del resto, dovrebbero sempre, a mio parere, essere sottoposte agli studenti attraverso la mediazione degli insegnanti quando si tratta di scuola media inferiore», Minoia 1992, p. 4.

approfondimento, questi apparati tracciano con decisione i confini dello spazio leggibile, restringendolo a percorsi già precostituiti, e limitando le possibilità di interrogazione (e quindi di interpretazione) autonoma del testo da parte del singolo studente e della classe come comunità di pratica interpretativa:

Non c'è più spazio per porre domande: le risposte sono già tutte lì. O peggio: ci sono le domande, tante domande, alle quali bisogna rispondere (dalla 1 alla 5, per lunedì), e s'intende che la risposta giusta è una sola.¹

In tal modo, la stessa scuola che ha insegnato la lettura in quanto decifrazione dei segni alfabetici e del testo, dall'altro, attraverso pratiche e strumenti inadatti,² può sradicare non solo il piacere, ma anche il bisogno della lettura, intesa come tentativo di dare una risposta alle necessità e ai problemi dell'esistenza. Come ha individuato Pierre Bourdieu in un'intervista con Roger Chartier:

je pense que le système scolaire a cet effet paradoxal de déraciner cette attente - on peut s'en rejouir ou le déplorer -, cette attente de prophétie, au sens webérien de réponse systématique à tous les problèmes de l'existence. Cette attente, je pense que le système scolaire le décourage et du même coup détruit une certaine forme de lecture.³

2.b.iii. Dagli anni Novanta ad oggi: linee di tendenza evolutiva

Si può individuare un momento di svolta nella costruzione delle collane di narrativa scolastica intorno alla metà degli anni Novanta, causato dalla concomitanza di più elementi: il primo è la accresciuta considerazione che, dalla metà del decennio precedente, la letteratura giovanile sta acquisendo in termini quantitativi (nonostante la compresenza di luci ed ombre)⁴ e qualitativi,⁵ che la fa emergere dal limbo paraletterario in cui era stata fino a quel momento confinata, e la rende dunque più accettabile anche agli occhi degli insegnanti.⁶ Non è un caso, infatti, che siano questi gli anni in cui nelle collane scolastiche entrano in modo massiccio nuovi autori per ragazzi, italiani e stranieri, che rinnovano un canone fermo praticamente a De

1 Barengi 2008, p. 28.

2 Che Roberto Denti sintetizza nei seguenti tre punti: «Nella massima parte dei casi, le scelte dei testi adottati sono sbagliate e controproducenti; è evidente l'uso-abuso delle schede di lavoro, che farebbero perdere la pazienza anche ad un santo; i tempi di lettura sono troppo prolungati per suscitare concretamente un qualsiasi interesse alla narrativa», Denti 1999, p. 165.

3 Chartier 1993, p. 279.

4 Dati statistici commentati in Boero e De Luca 2009, pp. 278-280, Peresson 1989a, e, per anni più recenti, Roveda 2007.

5 La seconda metà degli anni Ottanta è stata definita il «periodo d'oro» della narrativa italiana per ragazzi, grazie ad autori come Bianca Pitzorno, Roberto Piumini, Beatrice Solinas Donghi, che riescono a coniugare velocità e leggerezza, sveltezza delle descrizioni e cura del dettaglio, un lessico curato e originale ben amalgamato a quello letterario e quotidiano, l'uso di metafore e analogie che stimolano curiosità e creatività, Blezza Picherle 2007.

6 Sul «malinteso pedagogico» di cui ha sempre sofferto il rapporto tra letteratura per ragazzi e scuola, Boero 1994.

Amicis, Collodi e Vamba. Il secondo è un doppio processo individuato da Roberto Denti, il quale osserva come l'azione combinata del cambiamento dei ritmi di scrittura e lettura, influenzati dalla velocità dei mezzi di comunicazione audiovisivi, e l'anticipo dei tempi di interesse riguardo a certe tematiche, abbia creato un solco profondo tra la tradizionale letteratura per ragazzi di stampo ottocentesco e le nuove generazioni, che non possono fare a meno di trovarla lenta e noiosa, e chiedono quindi a gran voce libri che siano più adatti ai loro gusti, così diversi da quelli delle generazioni precedenti.¹ Il terzo elemento è costituito da un vero e proprio caso editoriale: nel 1993, un anno dopo il successo in patria, esce in Italia *Come un romanzo*, saggio dello scrittore francese Daniel Pennac, vero e proprio inno alla libertà e al piacere della lettura² che condensa in un celebre decalogo i diritti imprescrittibili del lettore, tra i quali sono elencati alcuni comportamenti tradizionalmente incompatibili con la lettura scolastica: non leggere, saltare le pagine, non finire un libro, leggere qualsiasi cosa.³

Il libro di Pennac si abbatte come un ciclone sulle consuetudini della scuola italiana, generando, in alcuni docenti, un atteggiamento definito da alcuni «pennacchismo»:

da intendersi non tanto come fenomeno di fortuna letteraria ma come atteggiamento pedagogico, magari poco definito nei presupposti teorici eppure intriso di inquietudini e aspirazioni diffuse nel mondo variegato e confuso degli educatori. Sorta di antidoto al malessere dell'universo della scuola, il pennacchismo coniuga ingenuità romantica e smaliziata consapevolezza: lo animano l'insofferenza per le pratiche didattiche più diffuse soprattutto a proposito della lettura, la fiducia ottimistica nell'immaginazione infantile ma anche l'esigenza, più complessa e profonda, di sperimentare nuove modalità di rapporto tra adulti e bambini, nell'epoca della crisi e della ridefinizione dei ruoli familistici tradizionali.⁴

Sull'esempio del professore descritto da Pennac, che legge ai suoi studenti senza chiedere in cambio nessuna delle tradizionali esercitazioni in uso nella scuola (temi, questionari, schede di valutazione, relazioni),⁵ il ruolo che viene assegnato al docente non è più quello di guida

1 Denti 1999, pp. 75-83. Sulla crescente complessità della narrativa pop in un'epoca dominata dai *media* visivi, Wu Ming 1 2006.

2 L'incipit del libro è infatti «Il verbo leggere non sopporta l'imperativo», Pennac 2010, p. 11.

3 Pennac 2010, p. 116. In realtà, era uscito in Italia, nel 1987, *Il piacere di leggere*, di Ermanno Detti, che propone un modello di «lettura sensuale» che possa instillare nei giovani il gusto duraturo della lettura, in contrasto con le pratiche didattiche tradizionali, fatte di analisi testuali e libri non adatti all'età e agli interessi dei ragazzi, ora in Detti 2002. Ancora precedente la polemica scaturita, nel 1978, dalla traduzione, sui «Quaderni piacentini», n.67-68, di un articolo di H.M. Enzensberger, *Una modesta proposta per difendere la gioventù dalle opere di poesia*, in cui lo scrittore tedesco si scagliava contro la forzata interpretazione scolastica dei testi letterari e a favore di una lettura anarchica; alla polemica presero parte intellettuali del calibro di Alfonso Berardinelli, Cesare Cases e Cesare Segre. Per una sintesi della questione e ulteriori utili osservazioni, Bertinetto-Ossola 1982.

4 Petrucci 1999, p. 139.

5 Pennac 2010, pp. 85-115.

all'esegesi rigorosa del testo, ma quello di «lettore a voce alta, di voce recitante capace di esercitare una presa suggestiva sugli studenti».¹ Se è indubbio l'effetto di positivo svecchiamento che *Come un romanzo* ha avuto su alcune pratiche didattiche ormai consuete e quello di propulsore della lettura ad alta voce non solo nella scuola elementare (dove era già piuttosto utilizzata) ma anche nella scuola secondaria, non è possibile non ravvisare anche i rischi connessi alla sua banalizzazione,² ovvero lo sdoganamento di letture scolastiche che siano esclusivamente facili e piacevoli, lontane da ogni pretesa di arricchimento culturale degli studenti, così come la falsa illusione di poter apprezzare i capolavori della letteratura esclusivamente grazie ad un coinvolgimento di tipo empatico ed emotivo, e non anche grazie all'acquisizione dei necessari strumenti cognitivi e concettuali che permettano agli studenti di appropriarsi dei codici propri della comunicazione letteraria e di farli propri,³ «passando da destinatari a mittenti o comunque da semplici ascoltatori ad attivi esecutori di un testo».⁴

Anche se *Come un romanzo* pagherà pegno, entrando, nel 1996, nella collana scolastica “L'arte di leggere” della Paravia,⁵ l'effetto combinato dei tre elementi di cui sopra non tarderà a mostrare i suoi effetti su molte collane di narrativa per la scuola, che rinnovano il proprio catalogo con l'inserimento di titoli nuovi, spesso di recente pubblicazione, e maggiormente appetibili per i ragazzi, anche se continua ad essere poco frequentata la letteratura di genere, che invece riscuote grande successo al di fuori della scuola.⁶

Sono reperibili in edizioni scolastiche non solo i classici del primo Novecento, non solo gli autori del secondo dopoguerra, tradizionale appannaggio di Einaudi Scuola, ma ormai anche i vari Tabucchi, Vassalli, Tamaro. Il fenomeno non ha solo

1 Petrucci 1999, p. 138.

2 Che secondo Blezza Picherle 2008, è stata estremamente frequente da parte degli insegnanti, e ha portato a trascurare il fatto che la lettura libera e gratuita sia per Pennac «l'occasione per riconciliare i ragazzi con i libri e, nel momento in cui non sono più “ossessionati” dalla “paura di non capire”, si appassionano e nasce spontaneamente in loro la voglia di comprendere e di interpretare il testo, scoprendo significati, sensi e relazioni intertestuali. Quindi, con l'aiuto del professore, iniziano a soffermarsi sui significati e sullo stile, facendosi veramente “critici letterari” e ottenendo quello che è un obiettivo scolastico, cioè saper comprendere e interpretare un testo letterario», Ivi, p. 16.

3 Molto condivisibile ci sembra il diritto del lettore così enunciato da Vittorio Spinazzola: «Il lettore moderno ha anzitutto il diritto a esigere una formazione scolastica che lo metta in grado non solo di leggere ma di saper leggere: cioè intendere adeguatamente il sistema di norme linguistico-letterarie secondo cui i testi che gli interessano sono stati scritti, e apprezzare con proprietà le intenzioni espressive di chi li ha creati», Spinazzola 2005b, p. 9. Nel Capitolo II, paragrafo 4, si è proposto, con il *circle of reading*, un modello di pratica didattica che possa conciliare il piacere della lettura e l'acquisizione degli strumenti necessari alla comprensione dei testi letterari.

4 Rubinich 1993, p. 90.

5 «Una proposta paradossale, giocata quasi sulla tecnica del rilancio di palla: all'attenzione del pubblico della scuola si pone proprio il saggio che, con un tono tanto accattivante quanto divulgativo, ha contestato le modalità di approccio alla lettura care alla tradizione scolastica, da sempre ostinata a imporre l'obbligo di leggere anziché sforzarsi di comunicarne il piacere», Petrucci 1998, p.104.

6 Sulla nascita, negli anni Novanta, di collane “di genere” per ragazzi, Detti 1998, pp. 52-57 e Rotondo 1994.

determinato l'arricchimento dei cataloghi delle collane preesistenti come La bottega del lettore della Bruno Mondadori o Il mondo narrato de La Nuova Italia, ma anche la proposta di collane e di serie nuove, avviate proprio in questi ultimi anni. Ecco la collana Eolo Nuova Italia, diretta da Bertocchi, che presenta testi già editi da Adelphi, proponendo un vasto repertorio di autori stranieri destinati a vari ordini di scuola ma anche alcuni titoli di autori italiani come *Il Quarantotto*, *Il giorno della civetta*, *Porte aperte* (1995) di Sciascia o *Il giorno del giudizio* (1996) di Satta. Una novità della Bruno Mondadori è la collana Gli specchi, una serie di volumetti che affiancano due racconti di epoche e autori diversi, accomunati da affinità di tematica, di genere o di tecnica narrativa. Vi trovano posto accostamenti singolari come *La marchesa di O...* (1997) di von Kleist e *Il taglio del bosco* (1997) di Cassola o *La linea d'ombra* (1997) di Conrad e *La morte in banca* (1997) di Pontiggia. La Paravia lancia la collana L'arte di leggere che pubblica testi principalmente incentrati sul tema dell'esperienza artistica e dell'invenzione letteraria, indagate dal punto di vista degli autori o dei fruitori: di qui la scelta di titoli come il già citato *Come un romanzo* (1996) di Pennac o *Se una mattina d'estate un bambino* (1995) di Cotroneo, *La testa fra le nuvole* (1996) della Tamaro, *La notte della cometa* (1997) di Vassalli.¹

Un altro elemento di novità è il parziale alleggerimento degli apparati a commento, che vengono distinti dal testo in modo chiaro, pubblicati in appendice quando non in un volumetto separato (è il caso della collana "La bottega del lettore" di Bruno Mondadori)² «a conferma del principio ormai avvalorato che identifica il testo come punto di partenza»,³ principio che guida anche la riduzione dei tecnicismi specialistici negli esercizi di analisi testuale, nonostante l'ormai consolidato riferimento alle categorie narratologiche.

Il vento del cambiamento investe in parte anche le scuole superiori, in cui si diffondono i *Piani di studio* sperimentali Brocca,⁴ che prevedono la lettura annuale di almeno un'opera narrativa intera: se alla tradizionale «linea Manzoni-Verga-Pirandello-Svevo»⁵ si erano già affiancati, tra la fine degli anni Settanta e gli anni Ottanta «*Gli indifferenti* di Moravia, *Il Gattopardo* di Tomasi di Lampedusa, *Ragazzi di vita* di Pasolini, *Se questo è un uomo* di Primo Levi, *La Storia* di Elsa Morante»,⁶ Pavese, Silone, Fenoglio e Calvino (che è probabilmente

1 Petruzzi 1998, pp. 105-106.

2 Positivo è il giudizio di molti su questa modalità di impostare gli apparati, come se fossero rotelle di una bicicletta che all'inizio aiutano il principiante, ma che possono essere smontate quando il lettore diventa si impratichisce, e che consentono al libro una vita autonoma anche fuori dall'aula scolastica, Campo 2002, pp. 145-146.

3 Petruzzi 1998, p. 109.

4 Capitolo I, paragrafo 13.

5 Gambaro 1991, p. 26.

6 Minoia 2007, p. 134.

l'autore del secondo Novecento di maggiore fortuna scolastica),¹ a questi si aggiungono via via Buzzati, Sciascia, Tabucchi, Vassalli e, in anni recentissimi, Culicchia, Baricco, Susanna Tamaro.²

Molte sono le opere, vecchie e nuove, presenti nei cataloghi per la scuola media che finiscono per essere “adottate” dalla scuola superiore, soprattutto nel biennio, sia in ragione della loro effettiva complessità,³ sia poiché – come si è già detto – manca, in Italia, una tradizione editoriale di narrativa per questo grado, a testimonianza di quanto sia sempre stata negletta la pratica della lettura nella scuola superiore. In realtà, ciò che accade qui, dove non è mai stata istituzionalizzata l'ora di narrativa e dunque neppure l'adozione di un libro di testo per tale attività, è che le collane per la scuola media diventino soprattutto un serbatoio di titoli e autori da cui prendere spunto per poi far acquistare i libri in edizioni integrali economiche, che hanno il doppio vantaggio di essere facilmente reperibili e di non essere state sottoposte alla scure dei tagli e delle manipolazioni.⁴ Purtroppo, spesso la mancanza di apparati di comprensione viene sostituita non da un mirato lavoro in classe predisposto dall'insegnante, ma dalle famigerate 'schede-libro', lunghi questionari, sempre uguali indipendentemente dal libro letto, che chiedono di analizzarne trama, spazio, tempo, personaggi e intenzioni comunicative dell'autore, «stabili trafile attraverso cui sono obbligati a passare e a uscire (sotto forma di omogenei maccheroni, o rigatoni, o tagliatelle) gli impasti linguistici e le scritture più diverse»,⁵ che si rivelano incapaci, nella loro paradossale ed ossimorica genericità intertestuale ed onnicomprensività intratestuale, di fornire piste di ricerca di senso all'interno dei testi differenti e di stimolare la riflessione critica individuale.⁶

Nonostante i rischi connessi con l'operazione,⁷ alcuni editori hanno anche «tentato

1 Giovannetti 1993.

2 Campo 2002, pp. 148-149.

3 Come si può vedere, l'abitudine di proporre, agli 11-13enni, testi adatti ad una fascia d'età più matura non accenna ad esaurirsi. Caso tipico è quello dei romanzi di Calvino, in particolare della *Trilogia degli antenati*, che compaiono nelle collane per la scuola media degli anni '60 e '70 e nei due decenni successivi lentamente “trasmigrano” al biennio superiore.

4 In Giovannetti 1989, p. 14, è raccontato un gustoso episodio proprio a questo riguardo: «Sogghigno ancora oggi pensando a un mio povero studente delle superiori che, sciagurato, s'era comprato *Terra!* Di Benni in edizione scolastica (e non nella tascabile che avevo consigliato), e che durante la discussione in classe si era accorto di aver perso l'episodio più esilarante del romanzo, quello di *Cappuccetto nero*, dove sesso, droga e rock'n roll parodiavano la favoletta della tradizione: poveraccio, abbiamo dovuto prima raccontargliela noi, la storia, e poi offrirgli pietosamente le fotocopie dell'episodio (con l'esito, neanche tanto paradossale, vista l'implicita morbosità d'ogni censura, di esserci fermati a parlare sin troppo proprio delle pagine malfamate)».

5 Altieri Biagi 1986, p. 128.

6 Denti 1999, pp. 159-167. Armellini 1987, pp. 166-183 propone un modello di griglia flessibile, che però non risolve il problema della pretesa di analizzare l'opera in tutte le sue sfaccettature.

7 «Va detto, infatti, che tali pubblicazioni non hanno mai rappresentato un investimento per l'editoria del settore, specie se destinate alle scuole superiori. Il vero mercato di questi testi è se mai costituito dalla scuola media inferiore, dove resiste l'istituzionalizzazione della famigerata ora di narrativa. Non è una scoperta che nella scuola superiore le edizioni scolastiche di opere commentate vadano incontro a un destino più incerto,

l'avventura di sondare il consenso del mondo della scuola attorno a generi diversi dalla narrativa, come la poesia o la saggistica»,¹ che potevano essere adatti anche alla scuola superiore, ad esempio, la collana “Di cosa parlano i poeti” di Garzanti Scuola, che proponeva antologie di autori estranei al canone scolastico come Caproni, Sbarbaro, Rebora e Primo Levi.

La fine degli anni Novanta e i primi anni Zero sono caratterizzati dalla generale difficoltà dell'industria editoriale (che vive contemporaneamente profondi processi di trasformazione interna, tra scomparsa dei piccoli editori e creazione di concentrazioni oligopolistiche) di adeguarsi ad una realtà scolastica che, nell'arco di circa dieci anni, è investita da tre successive riforme (Berlinguer, Moratti, Gelmini),² che modificano profondamente l'assetto dei cicli e dei programmi scolastici, e di conseguenza, la funzione ed il ruolo attribuiti alla lettura.³ In particolare, l'assenza dell'obbligo di lettura di un'opera di narrativa, nelle *Indicazioni per il curriculum* per la scuola media (diventata ormai secondaria di I grado) del 2004, e la riduzione del monte-ore di italiano dovuta alla cosiddetta Riforma Gelmini, hanno portato, di fatto, alla scomparsa dell'ora di narrativa istituzionalizzata così come la si conosceva dal 1963, lasciando le attività di lettura in classe alla libera iniziativa dei docenti.

Accanto ai moltissimi insegnanti che ne celebravano (anche con qualche ingenua esagerazione e idealizzazione) il valore formativo, un certo numero non nascondeva come l'ora di narrativa fosse, almeno per loro, fonte di difficoltà: la lettura in classe annoia la più parte degli studenti; a casa finisce che leggono solo i più diligenti; di discutere su un libro, poi, non sono capaci né i diligenti né gli altri. L'abolizione dell'ora di narrativa lascia liberi i docenti che non l'amavano da un obbligo puramente subito e consente agli altri di continuare, se vogliono, a far leggere come prima.⁴

Certamente, l'acceso dibattito sulla lettura libera iniziato negli anni Novanta ha modificato, almeno in parte, alcune pratiche didattiche obsolete, e sono ormai molti i docenti che scelgono

incalzate come sono dalle edizioni economiche e oggi, in alcuni casi, anche supereconomiche», Petruzzi, 1998, p. 106. «Anche gli editori più coraggiosi, che in passato hanno «rischiato» ma in alcuni casi sono riusciti a introdurre novità di rilievo nella cultura scolastica, incominciano ad avere più di una perplessità. I margini economici per operazioni di valore culturale ma di scarsa redditività si stanno riducendo, e la pubblicazione di un libro di narrativa comporta oggi costi molto alti: ai diritti d'autore, infatti, bisogna aggiungere i compensi per la curatela e la parte didattica. Vi sono curatele scolastiche esemplari, con introduzioni illuminanti, scientificamente ineccepibili: un vero approfondimento rispetto alla trattazione manualistica, che tuttavia non costituisce un'attrattiva per gli studenti, ma neppure una ragione sufficiente, agli occhi dei docenti, per pretendere che il libro venga letto in quella edizione e non in una edizione economica che, alla fine, ha un prezzo di copertina inferiore e si trova in libreria in ogni mese dell'anno», Minoia 2007, p. 135.

1 Petruzzi 1998, p. 107.

2 Capitolo I, paragrafi 8, 9, 14.

3 Minoia 2005 e Minoia 2006.

4 Minoia 2007, p. 132.

di leggere ad alta voce,¹ di lasciare una maggiore autonomia ai propri studenti nella scelta dei testi² proponendo una pluralità di autori, opere e generi, e di adottare forme di verifica differenti da quelle proposte negli apparati. Da parte del mondo dell'editoria, però, non sembra ci sia un evidente rinnovamento né la volontà (o la possibilità) di proporsi come fattori propulsivi di un cambiamento didattico; significativi, a questo proposito, sono gli esempi dei cataloghi di narrativa scolastica di due grandi gruppi editoriali: RCS e Mondadori.

RCS Education offre le riedizioni di titoli già presenti nei cataloghi dei marchi editoriali ad essa afferenti, Fabbri, Bompiani e Sansoni, dividendo l'offerta in quattro collane la cui impostazione vorrebbe essere tipologica (se non di genere), ma che in realtà replica senza variazione di sorta le vecchie collane dei singoli marchi: “Le Nuvole” (dal catalogo Bompiani) «storie avvincenti per riflettere sulla vita, sulla società e sul rapporto con gli altri»,³ con ragazzi protagonisti, che propongono, accanto a romanzi per giovani relativamente recenti e che spesso affrontano temi nuovi (immigrazione, lavoro minorile, identità di genere),⁴ veri e propri bestseller della stagione della narrativa scolastica degli anni Ottanta (*Il coraggio di parlare* di Gina Basso, i romanzi a sfondo artistico di Laura Guidi); “Samarcanda”, che attinge alle storiche collane Bompiani, in cui convivono Manzoni, Dante, *Pinocchio*, Dickens, Roald Dahl, Francis Hodgson Burnett, *Il piccolo principe* e il *Decamerone* (i grandi classici del passato sono ovviamente tagliuzzati e riscritti, anche se le riscritture sono apertamente denunciate in copertina),⁵ le “Fette di melone” (derivate dalle collane scolastiche Sansoni), in cui «storie fantastiche e avventurose conducono il lettore alla scoperta di mondi reali o immaginari», che affiancano raccolte di racconti (dal mito alla fiaba al poliziesco) ai romanzi definiti «storico-sociali», di ambientazione novecentesca, con un *focus* particolare sulla Seconda Guerra

1 Sono ormai moltissimi gli studi che mettono in relazione l'ascolto della lettura ad alta voce, fin dalla primissima infanzia, con lo sviluppo di abilità cognitive, linguistiche e immaginative, Valentino Merletti 2003, pp. 40-47, mostra come la lettura ad alta voce sia un ottimo strumento per recuperare alla lettura chi se ne è allontanato, soprattutto in età preadolescenziale ed adolescenziale.

2 Ovviamente, i rischi connessi ad una maggiore apertura ed autonomia sono evidenti, e vanno dunque gestiti con accortezza,

3 Catalogo RCS *Voglia di leggere. Narrativa per la scuola secondaria di I grado* 2015, p. 2, da cui sono tratte anche le citazioni che seguono, ove non diversamente indicato.

4 Ad esempio, *Viki che voleva andare a scuola*, di Fabrizio Gatti, *Sotto il burqa* di Deborah Ellis e *Billy Elliot* di Melvin Burgess (da cui è stato tratto il celebre film).

5 Sull'opportunità delle riscritture moderne dei grandi classici, «va da sé che i frettolosi riassunti utilizzati da studenti che non si sentono in grado di affrontare la lettura di testi integrali richiesti dalla scuola non sono neppure da prendere in considerazione. Non sono racconti, sono, per l'appunto, riassunti che stemperano nel pressapochismo la ricchezza delle immagini, il ritmo narrativo e la suggestione delle scelte lessicali dell'autore. Diverso è il caso di scrittori che si pongono in funzione di mediatori fra testi del passato e nuovi lettori e sostituiscono quegli adulti che un tempo erano in grado di recuperare dalla propria memoria storie appassionatamente studiate, pronte ad essere riproposte con tutti i particolari al posto giusto», Valentino Merletti 1998, p. 84.

Mondiale e la Shoà (spiccano quelli di Joseph Joffo e Uri Orlev); le “Storie dal Quotidiano” (Bompiani) invece «raccontano, con la voce di grandi firme del «Corriere della Sera», spaccati di società passate, presenti e future per motivare i giovani a vivere e a comportarsi da cittadini consapevoli», perpetuando così la trentennale tradizione del libro a tema. Discorso simile si può fare per gli apparati: benché il catalogo porti in esergo la pennacchiana citazione sull'impossibilità di imporre la lettura,¹ tutti i libri sono corredati di apparati che comprendono presentazione dell'opera e dell'autore, note al testo, attività di lettura guidata e lettura globale, percorsi di approfondimento, alcuni dei quali disponibili online, insieme a materiali integrativi come immagini e suggerimenti per la resa teatrale delle opere.

Discorso simile si può fare per la collana “Lettore esperto” di Mondadori Education: anche in questo caso, non ci sono evidenti novità nei titoli proposti (finora solo sette),² che vengono scelti tra i grandi successi di Einaudi Scuola, Mondadori Ragazzi e Salani Narrativa (tutti marchi del gruppo), dunque con una fortissima impronta di narrativa per ragazzi di alta qualità, ormai ampiamente consolidata. La particolarità della collana è la grande attenzione per due aspetti recenti dell'attività scolastica istituzionale: innanzitutto la normativa relativa agli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento,³ per cui i testi sono stampati non giustificati, con caratteri tipografici ad alta leggibilità⁴ e corredati da alcuni file audio per rendere meno difficoltosa la lettura agli studenti dislessici; in secondo luogo, le Prove Invalsi,⁵ i cui test standardizzati diventano il modello su cui articolare specifiche prove di comprensione su porzioni del testo, le quali hanno la precisa funzione di allenare lo studente allo svolgimento delle prove nazionali.⁶ Accanto a questi elementi nuovi, compaiono le consuete attività di comprensione del testo, graduate però in un percorso che consenta di acquisire specifiche competenze di lettura, quelle richieste dalle *Indicazioni Nazionali*.

In conclusione, è possibile dire che l'impianto dei libri e delle collane di narrativa scolastica si costruisca per tappe successive, la prima, all'inizio degli anni '60, in cui si crea un canone

1 Secondo Blezza Picherle 2008, sono innumerevoli i casi in cui il libro di Pennac è stato usato come fonte di slogan e frasi ad effetto per attività promozionali della lettura che, di fatto, ne tradivano la logica e lo spirito.

2 Italo Calvino, *Marcovaldo*; Niccolò Ammanniti, *Io non ho paura*; Ian Mc Ewan, *L'inventore di sogni*; Daniela Lenzi, *Medioevo andata e ritorno*; Silvana Gandolfi, *Il club degli amici immaginari*; Francesco d'Adamo, *Storia di Iqbal*; Andrea Molesini, *L'avventura di Ulisse*.

3 Legge 8 ottobre 2010, n.170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento in ambito scolastico*.

4 I caratteri tipografici ad alta leggibilità sono senza grazie e progettati per rendere minime le possibili somiglianze tra lettere diverse.

5 Capitolo I, paragrafi 9, 10, 11.

6 Si segnala, infatti, che i file audio destinati a facilitare gli studenti dislessici riguardano proprio le porzioni di testo su cui vengono esemplificati i test, e non il testo intero o capitoli ed episodi di particolare importanza.

circoscritto di letture novecentesche che sostituisce quello patriottico-risorgimentale dell'epoca fascista, ma che non è immune da cautele moralistiche e da una certa *pruderie*, che si rispecchiano nei tagli e nelle manipolazioni apportate ai testi;¹ una seconda, corrispondente agli anni Ottanta, in cui vengono introdotti nelle collane i cosiddetti “libri a tema” e si afferma la presenza di corposi apparati di commento e analisi del testo che imbrigliano strettamente il lettore in percorsi predefiniti; la terza, intorno alla metà degli anni Novanta, in cui si assiste ad un parziale rinnovamento del canone con l'introduzione di scrittori contemporanei per ragazzi e ad una maggiore attenzione al piacere della lettura, con un parziale e marginale alleggerimento degli apparati. La particolarità di questo processo risiede nel fatto che ognuna di queste fasi non cancella la precedente, ma le si sovrappone, assimilandola: di fatto, oggi, non è raro che uno studente di scuola secondaria di I grado legga un romanzo già presente in quella collana da cinque decenni, magari ancora in versione ridotta, e corredato di un vasto contorno di esercizi, questionari ed introduzioni varie, nonostante le copertine a colori vivaci e le illustrazioni accattivanti (e magari le stesse introduzioni) dichiarino ad alta voce l'importanza del piacere della lettura. In effetti, come già detto, negli ultimi anni, non sono intervenute novità di rilievo a modificare una situazione ferma all'ultimo decennio del secolo scorso: si può segnalare una certa attenzione ad alcuni nuovi temi che hanno interessato anche il più vasto dibattito culturale nazionale (immigrazione, condizione dell'infanzia nel mondo, bullismo, stereotipi di genere) e che hanno determinato l'introduzione di alcuni nuovi titoli in collane già piuttosto ricche, così come alle modificazioni istituzionali avvenute nel sistema scolastico e rispecchiate dalla struttura e dal linguaggio delle indicazioni ministeriali degli ultimi quindici anni.² Ma, anche questa volta, l'adozione di alcune istanze educative fortemente pubblicizzate e dello stesso lessico istituzionale denuncia forse più un tentativo di adeguare alle nuove richieste della scuola un prodotto seriale già esistente, che l'effettivo ripensamento del ruolo e della funzione della lettura scolastica³ e della progettazione editoriale di uno strumento quale è 'libro di narrativa', in un contesto estremamente diverso, e infinitamente più complesso, di quello dell'epoca in cui tale strumento fu ideato.

1 «La scuola ha promosso e promuove la letteratura purché disarmata: fugge davanti alle ombre del sesso e della violenza, bandisce il turpiloquio, censura i temi che considera scomodi [...]. Da sempre a scuola la letteratura viene usata per insegnar[e] ciò che è giusto e sbagliato. A generazioni intere di ragazzi vengono dati in pasto gli stessi libri, quelli che passano il vaglio dell'istituzionalità. La regola è scegliere letture innocue o rendere innocue quelle non lo sono. L'arte a scuola, insomma, o viene prima disinnescata o non entra», Marchetta 2015, pp. 40-41.

2 Capitolo I, paragrafo 15.

3 Ripensamento che in realtà manca, come già detto nel Capitolo I, paragrafo 15, anche a livello istituzionale.

Pesa dunque, sulle spalle del mondo editoriale così come su quelle di una buona parte di chi lavora nella scuola, la responsabilità di aver trasformato il libro, e la narrativa in particolare, in un volume per l'esercizio didattico, contribuendo così non poco ad alimentare, in un momento di forte anticipo dell'adolescenza, quel fenomeno di abbandono della lettura che un tempo si verificava alle superiori, e che ora inizia già nella scuola secondaria di I grado.¹

3. Il manuale-antologia di storia letteraria per il triennio superiore

Accanto al libro di narrativa, l'antologia «è sempre stata lo strumento didattico adottato e utilizzato prioritariamente e prevalentemente per educare alla lettura»² ma non solo, il rapporto con l'antologia scolastica è, per molti giovani

l'unico vero rapporto con la dimensione del letterario in tutta la loro vita. Per molti altri, in ogni caso, si tratta di un rapporto fondante e condizionante, che fa da supporto a qualsiasi ulteriore esplorazione di questa particolare dimensione culturale.³

L'antologia è un genere letterario dalla lunga tradizione (la parola è infatti attestata in italiano dalla fine del XVII secolo, ed indica, secondo l'etimologia greca, una raccolta di passi scelti di uno o più scrittori),⁴ e dal notevole successo, soprattutto nel Novecento,⁵ che si pone istituzionalmente come mediatore del testo nel quadro di una più vasta esigenza di sistemazione.⁶ Essa infatti è un «genere di organizzazione e trasmissione di porzioni di testi [...] [che] si realizza soprattutto come sanzione di esemplarità»,⁷ operando selezioni di secondo grado su materiale già selezionato dall'«organizzazione disciplinare della letteratura, che emargina come radicalmente altre da sé tutte quelle esperienze che non riconoscano l'egemonia del suo statuto teorico e non si iscrivano dentro il suo campo di sperimentazione».⁸ Essa si

1 Bartolini e Pontegobbi 2004, p. 23. Secondo il Report ISTAT *La produzione e la lettura di libri in Italia* pubblicato nel gennaio 2015 e relativo ai dati del 2013-2014 (ISTAT 2015), il calo del numero dei giovani lettori negli ultimi anni è rapido ed evidente: «La flessione ha interessato in modo particolare i più giovani. La quota di lettori è, infatti, diminuita dal 49,3% del 2013 al 44,6% del 2014 per i ragazzi tra i 6 ed i 10 anni, dal 57,2% al 53,5% per quelli tra gli 11 ed i 14 anni e dal 49,8% al 45,6% per giovani tra i 20 ed i 24 anni », *Ivi*, p. 2; il mondo dell'editoria sembra però rigettare questa significativa responsabilità, addossandola invece alla scuola: «Tra i fattori che ostacolano maggiormente la lettura e la capacità di sviluppo del settore editoriale in Italia, quasi la metà degli editori (49,9% dei rispondenti) indica la mancanza di efficaci politiche scolastiche di educazione alla lettura», *Ivi*, p. 7.

2 Blezza Picherle 1990, p. 79.

3 Ceserani 1986, p. 154.

4 GRADIT 1999-2000, sottolinea, nella definizione, l'uso delle antologie «specialmente per scopi didattici». Sulle differenze tra antologia e crestomazia, Giovannetti 2006, p. 217 e bibliografia indicata a p. 226, n.9.

5 Per cui si veda Giovannetti e Pautasso 2004.

6 «Le esigenze del consumo – spesso, ma non esclusivamente letterario – come pure la disponibilità istituzionale (costante, all'interno del rituale del sistema della letteratura) a realizzare quadri d'insieme, momenti di sistemazione, *summae* più o meno ampie e organiche, pongono la necessità d'una produzione costante di strumenti che si costituiscano come mediatori dell'approccio al testo», Quondam 1974, p. 9.

7 Ossola 1978, p. 14.

8 Quondam 1974, p. 15.

attribuisce in esclusiva «il compito di scandire i gradi del *valore* (che resta l'obiettivo essenziale, in fondo, dell'operazione) con proporzioni di *quantità*»¹ attraverso lo strumento della citazione, imponendo come esemplare e stereotipica la propria parzialità:²

La citazione non è mai, nell'operazione antologica, neutra, dal momento che distingue, nel testo di origine, una parte da citare come memorabile e una parte da omettere come secondaria, una parte da reduplicare e una da assimilare alla prima, un testo insomma e un resto [...]. L'operazione antologica, inoltre, giustifica e appoggia la selezione “qualitativa” dei testi sulla distribuzione “quantitativa in brani, la quantificazione del “valore” (estetico, ideologico, ecc.) in scala numerica.³

Non solo: la selezione dei brani, la loro giustapposizione ed il raccordo tramite sezioni di collegamento (cappelli introduttivi, profili storici, ecc...) conferisce a ciascuno di essi una dimensione relazionale prima sconosciuta, trasformandoli in *arcitesti*, poiché vengono caricati di un *surplus* di significato proprio in virtù dell'antologizzazione stessa.⁴

La funzione sistematica ed esemplare dell'antologia viene elevata all'ennesima potenza quando essa è progettata esplicitamente come strumento educativo e di trasmissione culturale,⁵ così come avviene per le antologie scolastiche. Le prime, d'altronde, a cui si pensa quando viene pronunciata la parola stessa 'antologia':⁶ esse infatti hanno il compito di individuare con chiarezza un'idea di letteratura (aperta o meno ad altre dimensioni - extraletteraria, storico-sociale...), un canone di autori ed opere esemplari,⁷ un disegno di storia letteraria e culturale articolato secondo precise periodizzazioni ed interpretazioni, un modello di pratiche necessarie per la comprensione e interpretazione dei testi.⁸

Come qualunque altro testo scolastico, l'antologia deve «essere progettate e costruita per lo studente, suo destinatario reale, e cioè deve avere in primo luogo la caratteristica della comprensibilità e della maneggevolezza»,⁹ anche se in realtà, come già osservato per le collane di narrativa scolastica (ed in generale per tutti i libri di testo, di qualsiasi disciplina), il

1 Quondam 1974, p. 11.

2 Ossola 1978, pp. 15-16.

3 Ossola 1978, p. 18.

4 Ghini 2008, pp. 133-134.

5 Sul manuale di storia letteraria come espressione di modalità ideologiche di trasmissione dei valori, De Castris 1991.

6 «Strumento che si pone al servizio di una Tradizione davvero maiuscola, la silloge per la scuola [...] deve storicizzare e assolutizzare al tempo stesso: deve fornire allo studente una visione oggettiva dei fatti, ma deve anche 'naturalizzarla', suggerirne al correttezza indipendentemente da conflitti di interpretazioni e dibattiti», Giovannetti, 2004 p. 20.

7 Come è già stato accennato più volte nel corso del Capitolo I, in Italia sono state spesso le antologie che hanno rinnovato il canone scolastico prima dei programmi stessi.

8 Falcetto 2011a, p. 122.

9 De Palma 1993a, p. 482.

destinatario è implicitamente doppio – studente ed insegnante – generando spesso, anche in questo caso, insoddisfazione in entrambi.¹

Nella scuola la pratica dell'antologizzazione, ovvero della collazione di singoli brani tratti da opere più estese² e da testi *naturaliter* di misura più breve (lirici, in particolare), trova una ragion d'essere anche nel suo doversi inserire in un dispositivo formativo come quello scolastico, caratterizzato da un *setting* temporale proprio ed ineludibile. Infatti, la scansione del tempo-scuola in unità orarie rigide sia nella durata che nella collocazione settimanale è uno degli ostacoli principali alla lettura lunga e continua tipica della fruizione individuale; alla misura del tempo scolastico e delle attività che in esso devono essere svolte si adatta bene una pluralità di testi brevi, che rispondono anche all'esigenza di mostrare, esemplificando, i molteplici aspetti della produzione letteraria o di riuscire a comprimere mille anni di storia letteraria italiana ed europea in un campionario vasto ma comunque limitato, dando vita, però, a supporti spesso eccessivamente ricchi e corposi, di migliaia di pagine.³

Nella prassi didattica italiana sono da tempo in uso due forme di antologia,⁴ una, che potremmo definire 'generalista', che costituisce la naturale prosecuzione del libro di lettura della scuola elementare-primaria, adottata nella scuola secondaria di I grado e nel primo biennio della secondaria di II grado, e una sorretta da una forte impostazione storico-cronologica, che fa da supporto all'insegnamento della storia letteraria nel triennio della secondaria di II grado.

3.a. Ragioni di una esclusione

Poiché né nella scuola secondaria di I grado né nel biennio della secondaria di II grado è mai stato presente un espresso vincolo istituzionale sui possibili percorsi di letture, la struttura delle antologie per questi cicli scolastici «è il frutto di articolate mediazioni tra criteri diversi, che non le permettono di essere uno strumento agile di lavoro, che possa venire facilmente padroneggiato».⁵

Sebbene in modalità lievemente differenti tra i due gradi di scuola, esse sono articolate internamente per capitoli, sezioni, moduli in cui «convivono tutti i possibili itinerari, da quello storicistico, a quello strutturale e narratologico, da quello tematico a quello per generi: si realizza in tal modo, in forma compiuta, quella che Ceserani ha chiamato “teoria della

1 De Palma 1993a, p. 486.

2 Pratica già presente nella *Crestomazia* leopardiana, Giovannetti 2006, p. 217.

3 Casapullo 2011.

4 Per una sintesi sulla normativa antologica fino al 1963, Ossola 1978, pp. 47-137.

5 De Palma 1993b, p. 588.

flottiglia».¹ Secondo Guido Armellini, sono in particolare quattro i modelli di antologia che il mercato editoriale propone, per il biennio delle superiori, a docenti e studenti:²

- il modello “tuttologico”, che mescola malamente percorsi tematici³ e sociologia, per il quale «si può liberamente spaziare dall'ecologia alla questione meridionale, dalla condizione della donna alla droga, alla ricerca degli argomenti ritenuti più “attuali” e “appetibili”»;⁴
- il modello storico-cronologico, generalmente limitato agli ultimi due secoli, talvolta integrato da contributi di matrice strutturalistica o semiotica per le esercitazioni sui testi (la presenza di tale modello è ormai fortemente ridotta);
- il modello per generi, che, nonostante alcuni fraintendimenti o semplificazioni teoriche, ha il merito di aprire ai sottogeneri romanzeschi e alla paraletteratura, tradizionalmente negletti dalla scuola;
- il modello linguistico, che offre campioni diversi degli usi della lingua, finalizzati a mostrare la specificità dei singoli linguaggi, tra i quali ha un ruolo predominante quello letterario.

Tale tassonomia può essere agevolmente applicata anche alle antologie per la scuola secondaria di I grado,⁵ che forse più delle sorelle maggiori soffrono di una deriva «pantologica»⁶ in cui si affiancano indifferentemente testi letterari e documenti, in percorsi tematici raffazzonati e di impianto spesso moraleggiante.⁷

Oltre all'organizzazione eclettica, questi due sussidi condividono altre caratteristiche fondamentali, che ne confermano la sostanziale omogeneità, anche se i prodotti per il grado inferiore mostrano, in generale, una maggiore capacità di assorbire le novità, a conferma della maggiore refrattarietà al cambiamento della scuola superiore.

1. La dipendenza da un contesto normativo che non prevede un canone istituzionale di

1 Zinato e Spingola 1994, p. 81.

2 Armellini 1987, pp. 101-105.

3 Sull'insegnamento della letteratura per percorsi tematici (anche nel triennio) si vedano Carrai 1994; Marchiani 1997; Luperini 2003; Sclarandis 2006; Viti, 2013.

4 Armellini 1987, p. 27.

5 Ampiamente studiate, fino alla metà degli anni '70, in Ossola 1978.

6 Ossola 1978, p. 26. «Il mondo s'accampa ora come brulicante successione di eventi, fatti, nomi, storie da ridurre a documento, a problema. [...] Il letterario, ora solo più marginale “frammento”, potrà portare, insieme ad altre e più “attuali” congerie di *documenti*, soltanto briciole di coscienza, fuggitive testimonianze, tragici interrogativi. Prende così corpo l'antologia come raccolta di documenti, come fedele verbale, come *reportage*, “opera di riporto”, nuova faticosa mimesi della “macchina del mondo”», Ivi, p. 31.

7 Due studi, seppur datati, sulle caratteristiche di questi percorsi sono quelli di Siti 1975, (focalizzato sui percorsi tematici) e di Bertocchi 1985, pp. 14-17 (più attento invece alla presenza dei diversi generi letterari): quest'ultimo parte dalle conclusioni tratte in Ossola, 1978, e le confronta con la situazione delle antologie successive ai *Programmi* del 1979.

letture, di autori o di opere, che lascia alle antologie la possibilità di creare esse stesse un canone, che si è evoluto secondo le stesse direttrici di quello dei libri di narrativa (nuovo canone di autori italiani pienamente novecenteschi; apertura alla migliore letteratura contemporanea per ragazzi; inserimento di autori contemporanei e viventi, spesso di grande successo),¹ probabilmente per il semplice motivo che le innovazioni introdotte nelle collane di narrativa filtravano e filtrano tuttora nelle antologie prodotte dalle stesse case editrici (o viceversa).

2. La manipolazione della realtà di testi ed autori, più frequente nelle antologie per il grado inferiore e fino alla metà degli anni Novanta,² effettuata tramite la selezione di specifiche porzioni da antologizzare, che vengono separate dall'extratesto³ e sottoposte a procedure⁴ quali la manipolazione nella riproduzione stessa del testo, che può essere ridotto, sintetizzato o riscritto; la banalizzazione e la psicologizzazione interpretativa, così come la precanalizzazione o alterazione tematica del brano, ottenute attraverso la sostituzione o alterazione dei titoli originari e l'inserimento di cappelli o finalini di commento; lo sviamento del 'messaggio' del brano, usato in funzione di una pretesa interdisciplinarietà⁵ anche grazie ad incongrue applicazioni proposte dalle esercitazioni a margine dei testi.
3. La presenza di apparati di esercizi che occupano un'ampia percentuale del volume rispetto ai testi stessi,⁶ relegandoli ad un ruolo ancillare rispetto all'acquisizione di tecniche di smontaggio analitico⁷ utilizzate spesso «con grande disinvoltura, senza rispettarne i complessi sfondi ermeneutici, e i valori esemplari di formalizzazione,

1 Tale evoluzione, che appare evidente anche ad un sommario confronto, è confermata dallo studio di Ossola 1978, pp. 141-204, che conferma, nel decennio 1963-1973, la permanenza degli autori della tradizione gentiliana e post-gentiliana, le nuove immissioni degli autori che abbiamo visto comparire nelle collane di narrativa (Calvino, Brecht, Buzzati) e l'apertura a documenti e testimonianze 'di attualità' dal mondo della scienza, del giornalismo, dello spettacolo, che confluirà, a livello di collane, nei volumetti "a tema".

2 Quando, come si è detto, si riducono anche le manipolazioni condotte ai danni dei testi narrativi integrali presenti nelle collane scolastiche.

3 Ad esempio, un Gramsci ridotto esclusivamente a padre premuroso che scrive storie di animali per i figlioletti; Anna Frank adolescente inquieta e non vittima della persecuzione razziale, Ossola 1978

4 Si utilizzano qui sia le riflessioni di Ossola 1978, p. 183 che di Ceserani 1986, pp. 156-157.

5 «Il testo scade a pretesto. Una poesia di Montale diviene occasione per impostare un discorso di ecologia», Ceserani 1986, p. 157.

6 «Colombo, citando una ricerca condotta dal Gisel Emilia-Romagna sulle antologie più adottate, fa notare come gli apparati occupino dal 50 al 70 % dello spazio in quelle per la scuola media e dal 46 al 62 % in quelle per il biennio delle secondarie», Campo 2002, p. 147.

7 «Questi agili volumetti sembrano oscillare tra la semplice raccolta di testi, non sufficientemente annotati e spiegati, e la loro analisi superspecialistica. Preoccupante è inoltre il fatto che il loro uso sia pensato come puramente strumentale all'apprendimento di elementi tecnici, e di conseguenza che la lettura si limiti al piano puramente descrittivo», De Palma 1993b, p. 587. Un'analisi delle antologie per il biennio superiore, con particolare attenzione per le pratiche di analisi messe in campo sui testi poetici, in Giovannetti 1996.

riducendoli invece a pure formulette meccaniche, appiattite sulla pura dimensione linguistica»¹

Allora, «al di là delle differenze quantitative e della diversa struttura tra testo antologico e testo unitario»,² tali caratteristiche rendono le antologie assimilabili, sia sotto il profilo editoriale che sotto quello didattico, ai libri di narrativa inseriti nelle collane scolastiche, come sintetizzato nella tabella seguente:³

Organizzazione	
<i>Antologia</i>	<i>Libro di narrativa</i>
Introduzioni ai capitoli o a sezioni di brani e brani singoli	Introduzione generale e/o ai capitoli
Brani antologici (talvolta manipolati)	Testo narrativo (talvolta manipolato) suddiviso in capitoli
<i>Apparato didattico</i> (esercizi, questionari, prove di verifica) collocato alla fine di ogni brano o sezione	<i>Apparato didattico</i> (esercizi, questionari, prove di verifica) collocato alla fine di ciascun capitolo e/o più capitoli e/o come appendice finale
↘ Stessa impostazione editoriale ed articolazione didattica ✓	

Questo rende ampiamente trasferibili alle antologie delle scuole secondarie medie e del primo biennio superiore le osservazioni già esposte nel paragrafo precedente,⁴ permettendoci così di dedicarci all'analisi di testi scolastici che invece debbono attenersi ad un canone 'forte' perché prescritto dai programmi, e che sono in grado di veicolare l'idea stessa di letteratura, ovvero i manuali in uso nel triennio, infatti

per la maggioranza degli Italiani il termine “letteratura”, ammesso che evochi qualcosa, evoca un oggetto determinato, cartaceo, rilegato in broccia, diviso al suo interno in capitoli e paragrafi, spesso già usato da altri, sempre costoso: è il manuale di letteratura italiana che si è studiato a scuola.⁵

Ci si chiederà allora quali modalità di lettura vengano proposte per i classici della letteratura italiana, e se e come venga stimolata la lettura integrale del testo presentato in forma antologica o di altri testi ad esso legati.

1 Ceserani 1986, p. 157.

2 Blezza Picherle 1990, p. 79.

3 Lo schema è tratto, con alcune variazioni ed integrazioni, da Blezza Picherle 1990, p. 79.

4 Indicazioni su modelli di 'buone' e 'cattive' antologie del biennio in Marchese 1997; suggerimenti per un uso efficace ed intelligente dell'antologia nella scuola secondaria di I grado (ma estendibili senza dubbio anche al biennio del II grado), in Altieri Biagi 1998.

5 Mordenti 1983, p. 999.

3.b. Breve storia dei manuali-antologia dal 1923 ad oggi

Secondo lo scrittore francese Raymond Jean

les manuels de littérature ne sont jamais innocents. Ils sont toujours écrits et conçus dans des conditions telles qu'ils reflètent une certaine idéologie de la littérature à un moment donné.¹

I manuali occupano una posizione centrale rispetto alla concezione della letteratura di cui si fanno portatori, perché sono collocati

al punto di intersezione fra le diagonali che percorrono un determinato “rettangolo letterario”, cioè uno spazio epistemico delimitato da quattro elementi reciprocamente connessi: una teoria della letteratura, una produzione critico-storiografica ad essa coerente, la pratica didattica che ne consegue, a sua volta orientata e finalizzata a una determinata concezione del significato sociale del fenomeno letterario.²

Come è già stato detto, pur dovendo attenersi alle indicazioni contenute nella normativa, e anche se l'eco del dibattito critico e dei progressi in ambito scientifico e accademico vi arriva comunque con ritardo e spesso in modi inevitabilmente semplificati, i manuali sono stati più volte veicolo di innovazioni teoriche e metodologiche ben prima dell'aggiornamento e della revisione dei programmi disciplinari.³ In modo uguale e contrario, essi accolgono le istanze di rinnovamento provenienti dal mondo scolastico prima di qualunque tentativo di riforma istituzionale; occupano così, a pieno titolo, un posto nella noosfera⁴ e fungono sovente da «punto d'intersezione fra “scuola legale” e “scuola reale”». ⁵ Essi, inoltre, rispondono pienamente alle quattro funzioni fondamentali (referenziale, strumentale, ideologica e culturale, documentaria) a cui si è fatto riferimento in precedenza: dall'osservazione dei manuali, in effetti, sarebbe possibile ricostruire *à rebours* una storia dei programmi scolastici, delle prassi didattiche, dell'evoluzione metodologica e teorica della disciplina, del canone degli scrittori e delle opere.

In questa breve rassegna dello sviluppo dei manuali-antologia di letteratura dalla Riforma Gentile in poi, si seguirà l'efficace scansione in cinque fasi proposta da Paolo Giovannetti⁶ e fondata soprattutto sull'osservazione delle antologie stesse, ma con alcune variazioni dovute ad

1 Raymond Jean citato in Chartier e Hébrard 2000, p. 433.

2 Mordenti 1983, p. 1011.

3 Sarebbe probabilmente utile, in un'ottica di riforma della scuola ormai quasi perenne, interrogarsi sui tempi e le modalità di questo processo di trasmissione ed innovazione, che partecipa del processo di trasposizione didattica. Cfr. *supra*, paragrafo 1.b.

4 Cfr. *supra*, paragrafo 1.b.

5 Minoia 1999, p. 125.

6 Giovannetti 2006, alle prime pagine di questo lavoro e alla bibliografia indicata in nota si faccia riferimento anche per una sintesi dell'evoluzione del manuale di letteratura dall'Ottocento fino al 1923.

un punto di osservazione che si vale anche dell'analisi precedentemente svolta sui programmi ministeriali.¹

Fase I (1923-1936).² Come è stato detto nel Capitolo 1, i programmi d'esame della Riforma Gentile non prevedevano – si è visto – lo studio della storia della letteratura, quanto la lettura diretta delle opere, intere o per ampie porzioni, accompagnata da nozioni di storia del pensiero estetico e della trasformazione del gusto; i *Programmi* del 1923 non suggeriscono infatti alcuna successione rigorosamente cronologica delle opere, né una scansione annuale dei contenuti, che dunque può essere diversamente organizzata dai docenti. La lettura dei testi è condotta direttamente su classici in edizione integrale annotata e commentata (come quelli editi da Laterza) e su antologie che mostrano, da un lato, il tentativo di raggruppare gli autori secondo un criterio non solo cronologico, che sia in grado di dare conto di scuole e movimenti,³ dall'altro, una grande attenzione al presente e ad esperienze letterarie molto recenti (condivisa con i *Programmi* gentiliani). La convivenza, nella pratica didattica, di classici integrali annotati ed antologie è dovuta ad una sorta di interdetto all'antologizzazione degli autori maggiori, che verrà gradualmente a cadere.⁴ Bisogna sottolineare che gli apparati di note di tali sussidi sono piuttosto scarni e si limitano soprattutto alla spiegazione terminologica, in ossequio ad una tradizione didattica che li concepisce come semplici strumenti a servizio del testo, che non devono distogliere docenti e studenti dal condurre in modo autonomo ricerche sul lessico e la sintassi degli autori; fa eccezione l'antologia di Momigliano, la quale godrà di grande fortuna anche grazie alla sua propensione all'annotazione di tipo 'estetico' che bene rispondeva alle richieste di una lettura così intesa dell'opera letteraria.

Fase II (1936-1968). È solo negli anni Trenta, prima sotto i ministeri Giuliano ed Ercole, e poi soprattutto con i *Programmi* emanati dal ministro De Vecchi (1936), che si affermano e si consolidano sia lo studio della storia letteraria, cronologicamente suddivisa anno per anno, che la lettura antologica di passi di opere – da compiere, entrambi, su appositi manuali.⁵ Il 1936

1 Nell'analisi che segue non si prenderà in considerazione una questione che, soprattutto nell'ultimo decennio del XX secolo, ha suscitato un ampio dibattito, ovvero quella del canone. Per una panoramica generale si rimanda a Oliveri 2001 (e all'ampia bibliografia ivi indicata) e al numero monografico dedicato al canone di «Allegoria», 29-30, 1998; in particolare sulla costruzione del canone (soprattutto novecentesco) nelle antologie, Zippo 1995; Zippo 1996; Luperini 1999; Tortora 2010; Langella 2012 (in particolare i contributi di Langella, Manzoni, Buoso, Guzzi).

2 L'anticipazione della chiusura di questa prima fase al 1936 (di contro al 1940 scelto da Giovannetti, 2006, pp. 218-219) sarà motivata appena più avanti.

3 Criterio che risale già ad un testo scolastico di lunghissima fortuna come il *Manuale di letteratura italiana* di Francesco Torraca (1886–1887), Giovannetti 2006, p. 227, n.14.

4 «Secondo Ugo Brilli, l'elenco è il seguente: *Commedia, Canzoniere, Furioso, Gerusalemme liberata*, “i due grandi storici del '500”, *Il saggiaiore, I promessi sposi*», Giovannetti 2006, p. 218.

5 «Lettura e commento di un passo di due degli autori maggiori qui sotto indicati, coi necessari riferimenti

segna dunque un vero e proprio spartiacque, anche perché, come già affermato, sia i nuovi *Programmi* che, soprattutto, i manuali realizzati in loro ossequio, dopo aver subito un superficiale processo di defascistizzazione, continueranno ad essere utilizzati anche dopo la guerra e nei decenni successivi.¹

Proprio di questo periodo è il celebre *Compendio di storia della letteratura italiana* di Natalino Sapegno che, nella versione in tre volumi o in quella unica del *Disegno storico*,² sarà per i successivi trent'anni il manuale di maggior successo nella scuola italiana, grazie anche alla sua capacità di essere mediatore «di una ricerca e una cultura fondate nell'università e testimoniate dall'autorità dell'autore»,³ le quali riconoscevano alla letteratura un'esplicita funzione ideologica, etica e pedagogica.⁴ Questi manuali nascevano per essere accompagnati da un'antologia di testi e da un'antologia di letture critiche, spesso curate dallo stesso estensore del manuale, come è il caso non solo di Sapegno ma anche delle storie letterarie e delle antologie, tutte diffusissime e più volte rivedute e ristampate, di Attilio Momigliano e Luigi Russo.

Fase III (anni Sessanta e Settanta). Gli anni Sessanta segnano un momento di passaggio, sia per le contestazioni del movimento studentesco, che hanno nei manuali, accusati di essere nozionistici e veicolo del conformismo borghese, uno dei propri obiettivi polemici,⁵ sia per la riforma della scuola media che, nel giro di pochi anni, cambia profondamente il numero e la fisionomia degli studenti delle scuole superiori.

Nonostante la scuola superiore non subisca alcun tipo di riforma, né strutturale né nei programmi, nascono manuali che innovano la formula tradizionale che coniugava estetica

all'opera intera, alle altre opere, al mondo poetico e alla vita dello scrittore, nonché alla posizione di questo nel *disegno generale della storia letteraria che il candidato avrà studiato in un testo, che indicherà*. [...] La Commissione ha facoltà di richiedere al candidato notizia dei seguenti altri autori. Di cinque autori (tre dei secoli anteriori al XIX e due del secolo XIX) indicati dal candidato, questi dovrà essere pronto ad *illustrare qualche saggio appropriato in una raccolta o manuale o altro libro che egli indicherà*», Programma d'esame per i provenienti dal liceo classico, in Regio Decreto 5 novembre 1930, n. 1467, *Modificazioni agli orari e programmi delle scuole medie, corsivi nostri*. «*Storia letteraria*. I CLASSE: Dal Medio Evo a tutto il Quattrocento. II CLASSE: Il Cinquecento, il Seicento, il Settecento. III CLASSE: L'Ottocento e il Novecento. [...] La storia letteraria deve accompagnare costantemente lo studio degli scrittori, in modo che, mentre è avviata da essi, reciprocamente se ne avvalori e renda più piena la conoscenza. I saggi degli autori indicati negli ultimi capoversi del programma debbono essere proporzionati all'importanza di ciascuno», *Programma d'insegnamento del Liceo Classico*, in Regio Decreto 7 maggio 1936-XIV, n. 762, *Approvazione degli orari e programmi per le scuole medie d'istruzione classica, scientifica, magistrale e tecnica*.

1 Capitolo I, paragrafo 3.c.

2 Il primo volume del *Compendio* è del 1936, il secondo e il terzo usciranno nel 1941 e nel 1947. la prima edizione del *Disegno* è del 1949.

3 Ricciardi 1983, p. 974.

4 Su questa 'ideologia letteraria' e la sua influenza sulla scuola, De Castris 1975 e Ricciardi 1983, pp. 953–962.

5 Si vedano, ad esempio, Tornesello 2006, pp. 125-209 ed il numero monografico di «Rendiconti» 1971 (saggi e interventi di Pio Baldelli, Italo Calvino, Ferdinando Camon, Paolo Cristofolini, Giuseppe Di Siena, Mario Isnenghi, Giovanni Jervis, Enzo Melandri, Lea Melandri, Marina Mizzau, Leonzio Pampaloni, Alessandro Russo, Enzo Schiavina).

crociata e storicismo desanctisiano: *L'attività letteraria in Italia* di Giuseppe Petronio (1964), che allarga il campo di indagine «alle strutture sociali e istituzionali, per superare una visione troppo rigidamente storicistica e di storia delle idee»;¹ l'*Antologia della letteratura italiana per i licei e gli istituti magistrali* di Gianni, Balestreri e Pasquali (1960), che riduce moltissimo le pagine dedicate alla sintesi di storia letteraria, soppiantate da una vastissima antologia, seguita, in questo approccio di semplificazione del disegno storico, dal fortunatissimo manuale-antologia di Mario Pazzaglia, che sancisce la formula introduzione storica-cappello 'estetico' ai testi-note dettagliate con parafrasi e spunti interpretativi,² e che, in edizioni successive,³ rimarrà in auge fino alla metà degli anni Novanta in quanto «strumento docile e usabile in qualunque situazione».⁴

Decisiva è senza dubbio la laterziana *Storia della letteratura italiana* di Salinari e Ricci, del 1969, che consacra definitivamente la formula, ancora oggi in uso, che fonde organicamente testi letterari, esposizione storica e antologia di contributi critici. Essa è consapevolmente progettata come uno strumento diverso dai precedenti, attento alle innovazioni pedagogiche che mettono al centro del processo di apprendimento lo studente: è un manuale «aperto, in quanto si fa di continuo con la collaborazione del discente e del docente, un testo cioè modificabile secondo le attitudini e le capacità delle persone e le condizioni delle cose e dell'ambiente».⁵ Il Salinari-Ricci si propone dunque di essere autonomo ed autosufficiente da altri testi, ma contemporaneamente, di consentire «riduzioni e ampliamenti a seconda delle circostanze, e di suggerire lavori personali e ricerche in varie direzioni».⁶ L'organizzazione è rigorosamente cronologica, con partizioni corrispondenti ai secoli⁷ al cui interno sono collocati capitoli dedicati agli autori maggiori, alle principali scuole o movimenti, ai generi letterari: ai profili storici e biografici seguono i testi, brevemente introdotti da un cappello, misuratamente annotati, talvolta conclusi da qualche riga di commento contenente un giudizio sullo stile o altri aspetti del testo;⁸ a conclusione di ciascun capitolo sono posti i 'sussidi didattici', che comprendono non solo le letture critiche, ma anche una bibliografia di riferimento (spesso

1 Ricciardi 1983, p. 974.

2 Giovannetti 2009, pp. 9-10.

3 La prima edizione, intitolata *Autori della letteratura italiana*, è del 1966. Anche chi scrive ha studiato, a metà degli anni Novanta, proprio sull'antologia di Pazzaglia.

4 Ricciardi 1983, p. 975.

5 Salinari e Ricci 1969, p. 5.

6 Salinari e Ricci 1969, p. 6.

7 Ogni secolo è brevemente introdotto da un profilo in cui è presentata l'evoluzione delle istituzioni sociali, economiche, politiche e culturali.

8 Se i testi antologizzati appartengono ad un'unica opera, sono inseriti dei raccordi tra l'uno e l'altro, così da riprodurre una sorta di integralità.

dichiaratamente ad uso dell'insegnante) e suggerimenti per la ricerca e l'approfondimento. Visivamente, la pagina è molto omogenea, i cappelli introduttivi e le brevi note di commento sono distinguibili solo per la presenza di spazi tipografici bianchi e per la stampa in corpo minore, senza che vi siano linee o altri artifici grafici a segnare la separazione tra testo e paratesto.

Altro sussidio che godrà di lunghissima fortuna è la *Guida al Novecento* di Salvatore Guglielmino (1971),¹ nata con l'esplicito scopo di fornire, ad una scuola superiore ancora ferma a Pirandello, «uno strumento che permetta di accostarsi alla letteratura del Novecento con quel tanto di consapevolezza indispensabile per distinguere, all'interno di una generica “contemporaneità”, il vario articolarsi dei movimenti, delle scuole, delle singole personalità»,² che apra alle coeve esperienze europee. La *Guida* è nettamente divisa in due parti: un profilo storico (che occupa circa un terzo delle circa milleduecento pagine del volume) che dà ampio spazio a movimenti, riviste e al dibattito culturale, e riporta, a margine, il rimando ai brani antologizzati; una ricchissima antologia in cui i testi, annotati, sono introdotti da un ampio cappello introduttivo che può anche riportare pareri critici; in entrambe le parti sono inserite, ad intervalli regolari, i paragrafi contenenti *Suggerimenti ed esempi stranieri* che permettono un ampliamento degli orizzonti al di fuori dei confini nazionali. Al termine del volume, trova spazio un'ampia bibliografia ragionata.

Al termine di questi due decenni, in sintesi, risulta ormai sancita e diffusa la formula organizzatrice dell'antologia-manuale di storia letteraria che, pur con nuovi innesti e calibrata secondo differenti impostazioni teoriche e metodologiche, resta ancora oggi invariata e comprende:

- un profilo storico che ha la funzione di contestualizzare i testi letterari;
- un'antologia di testi, introdotti da cappelli e corredati di note, che forniscono sia un commento che spunti interpretativi;
- pagine di letture critiche.

Fase IV (anni '80). Sono questi gli anni in cui l'antologia-manuale di letteratura subisce le

1 La quinta edizione riveduta, del 1998, è a tutt'oggi presente nel catalogo online dell'editore Principato. Secondo alcuni, il successo della *Guida* dipende «dalle sue caratteristiche didatticamente meno ortodosse e prevedibili: insomma, dalla sua capacità, straordinaria e forse ineguagliata, di coinvolgere il lettore in modo attivo, di appassionarlo accompagnandolo entro una trama espositiva che non è solo scolastica ma sa riprodurre le modalità discorsive della critica letteraria. Diversamente da altre opere di natura analoga, in *Guida al Novecento* prevale un tono *argomentativo*, se non addirittura appunto militante, e sono quasi del tutto trascurati molti di quegli atteggiamenti piattamente descrittivi, irenici e asettici che per lo più dominano nella manualistica letteraria o meno», Giovannetti 1999, p. 134.

2 Guglielmino 1971, p. IX.

trasformazioni più profonde, allontanandosi decisamente dalla contiguità, fin qui mantenuta, con le antologie non scolastiche.¹ Rappresentanti di questa nuova realtà sono due manuali, di concezione opposta, collocati in posizione liminale rispetto al decennio, *Il materiale e l'immaginario*, di Remo Ceserani e Lidia de Federicis, i cui dieci volumi escono tra il 1979 e i primissimi anni '80, e *Il sistema letterario*, di Salvatore Guglielmino ed Herrmann Grosser, il cui primo volume è pubblicato nel 1989.

Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico è un'opera davvero poderosa, costituita da nove volumi a cui si aggiunge un volumetto intitolato *Strumenti. Termini, concetti, problemi di metodo*, orientato a fornire le conoscenze fondamentali per poter comprendere i presupposti epistemologici non tanto del fatto letterario, quanto dell'impostazione del manuale stesso: si spiega infatti cosa si intenda per 'società', 'cultura', 'comunicazione', 'ideologia', 'modelli culturali', e nel capitoletto dedicato alla codificazione delle forme letterarie, si dà ampio spazio non solo ai generi, ma soprattutto ai 'modi' (romanzesco, fiabesco, mimetico...),² denunciando così chiaramente il proprio debito ad una pluralità di approcci disciplinari, tra cui la comparatistica, la storia delle mentalità, la nascente corrente dei *cultural studies*.³ I nove volumi del manuale vero e proprio sono ordinati secondo la successione cronologica di differenti modelli sociali (la società agraria, la società feudale, la borghesia imperialistica, ecc...)⁴ ed articolati in sezioni, che in parte riprendono o parafrasano il sottotitolo dei volumi stessi, in cui si denunciano i diversi aspetti di cui il manuale intende occuparsi: *Dati materiali. Soggetti sociali. Istituzioni. Modelli culturali. Il sistema delle forme letterarie. Il lavoro critico*; il fatto che non vi sia piena corrispondenza tra gli elementi del lungo elenco del sottotitolo e i titoli delle sezioni, genera però un'impressione di scarsa sistematicità, che è forse uno degli intenti degli estensori; l'organizzazione delle sezioni è spesso tematica, e sottoarticolata secondo varianti del tema.⁵ I testi antologizzati sono davvero numerosissimi ed individuati con un numero progressivo che consente di reperirli quando vengono citati in diversi luoghi del manuale (come si vede da

1 Giovannetti, 2004 pp. 20-21.

2 Tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Zero, Remo Ceserani curerà, per i tipi di Laterza, la collana "Alfabeto letterario", di cui quattro volumetti dedicati proprio ai modi letterari.

3 È Remo Ceserani stesso a raccontare alcuni aspetti della genesi del manuale, prima in Ceserani e De Federicis 1994 e poi in Innocenti e Micali 2013. Sulle componenti teoriche di riferimento, anche Luperini 2013.

4 Una critica a questa impostazione, che pare voglia eludere la presenza della letteratura stessa in un manuale di letteratura, in Giovanardi 1991, p. 69.

5 Ad esempio, nel Vol. 2, *La società feudale*, sezione IV, ampio spazio è dedicato al tema dell'amore, variamente articolato in unità tematiche maggiormente specifiche, quali le teorie sull'amore, il simbolismo amoroso, l'amore per la donna d'altri, il triangolo amoroso, l'amore come devozione, l'amore coniugale, la gelosia, il corpo e l'amore secondo natura (pp. 237-281).

questo semplice accorgimento, l'intertestualità è uno dei principi-cardine con cui il libro di testo è stato costruito); tra di essi sono intervallati dei 'materiali' (in carattere tipografico differente ed evidenziati da un margine tratteggiato), ovvero brevi schede di approfondimento lessicale, storico, critico, biografico e di supporto allo studio (schemi, sintesi, cronologie). Nelle sezioni 'contestualizzanti'¹ i testi (siano essi letterari o critici) sono usati come documenti di una situazione storica, e sono accompagnati da cappelli introduttivi e note; nelle sezioni dedicate ai testi letterari *tout court* (quelle dedicate alle forme letterarie, che esemplificano i generi, o quelle dedicate a singole opere) si aggiungono, in corpo minore e margine sinistro rientrato, analisi del testo ed esercizi (ovvero domande sul testo proposto e di confronto con altri); al termine di alcune sottosezioni possono essere presenti dei suggerimenti di *Percorsi* (che collegano il testo in esame ad altri contenuti in sezioni diverse), e delle *Proposte di lettura e di ricerca* (che offrono spunti per approfondire temi specifici). *Il materiale e l'immaginario* si presenta così come un'opera rivoluzionaria nel panorama didattico italiano, perché, raggruppando i testi secondo percorsi tematici, rompe le usuali categorie storico-letterarie e le classificazioni cronologiche troppo rigide, scomponendo il tradizionale 'profilo' che diventa «una cosa sola con i testi, che [sono] veramente posti al centro e guardati con delle lenti che ne multiplic[ano] le sfaccettature e i rapporti, e rend[ono] quindi pressoché infinite le angolazioni da cui essi po[ssono] essere considerati. Il risultato sul piano didattico [è] affascinante e stimolante da una parte, dall'altra port[a] ad effetti destabilizzanti»,² perché se da un lato può diventare un utile strumento di aggiornamento ed approfondimento per i docenti, dall'altro, anche per la sovrabbondanza dei materiali, la «mancanza di una narrazione»,³ e l'affollamento della pagina risulta poco fruibile e funzionale per gli studenti, dando l'impressione di un labirinto del quale non si riesca a trovare la chiave d'accesso.⁴

All'altro limite cronologico del decennio si pone, come detto, *Il Sistema Letterario* di Guglielmino e Grosser (1989), in quattro volumi, che, ponendo implicitamente *Il materiale* ad antimodello polemico,⁵ segna il ritorno ad una solida narrazione storica. Come già nella *Guida al Novecento*, il profilo storico, articolato nelle quattro sezioni dedicate al contesto, a *Produzione, circolazione fruizione, Codici, convenzioni generi*, ed infine ai *Classici* (autori ed

1 Ovvero quelle che riguardano i dati materiali, la società, le istituzioni e i modelli culturali, anche se non sono sempre distinte in modo evidente.

2 De Palma 1993b, pp. 589-590.

3 Merola 1995, p. 444.

4 Su questa difficoltà, Luperini 1993, pp. 63-65 e Zinato 1993.

5 Nella *Prefazione* infatti si legge «La letteratura - crediamo - è un monumento, non un documento», Guglielmino e Grosser 1989, I, p. 6.

opere a cui è dedicato un discorso tradizionalmente monografico), è separato dall'antologia, organizzata, a parte lo spazio dedicato ai classici, tendenzialmente secondo criteri di genere, che permettono di conciliare una narrazione progressiva e lineare della storia letteraria con un certo eclettismo metodologico.¹ Ogni testo, preceduto da cappello introduttivo, è riccamente annotato (le note contengono spesso la parafrasi dei testi poetici) e seguito da una guida all'analisi dedicata a metrica, stile, lingua, struttura narrativa, personaggi, tematiche (con eventuale bibliografia dei testi critici a cui l'analisi stessa fa riferimento); seguono gli approfondimenti (spesso saggi critici o notizie integrative) e le esercitazioni in forma di questionario. Nel volume dedicato al Novecento sono inserite diciannove schede di analisi relative ad altrettanti romanzi italiani (da D'Annunzio a Volponi), comprensive di bibliografia critica, che hanno l'evidente scopo di fornire un supporto per eventuali letture integrali. Nel manuale sono inserite bibliografie di approfondimento in chiusura di capitolo e strumenti di supporto allo studio (riassunti, cronologie, tabelle di sintesi), oltre a schede integrative dedicate a metrica, retorica, lessico specifico.² Interessante è poi l'apparato iconografico: oltre ad alcune sezioni dedicate alla storia dell'arte,³ molti capitoli si aprono su immagini di testi, manoscritti e a stampa, e alcune illustrazioni sono presenti all'interno dei capitoli.

Pur nell'evidente diversità di impostazione, tre sono gli elementi che accomunano *Il materiale e l'immaginario* e *Il sistema letterario*, e che entreranno a far parte stabilmente della struttura di tutti manuali da questo decennio in avanti: innanzitutto l'importanza attribuita alle pagine di critica letteraria, che ora

non solo integrano o surrogano quella dell'autore, ma divengono parte integrante dell'itinerario antologico vero e proprio, quali 'testi' da leggere e commentare su un piano molto vicino a quello delle opere letterarie strettamente intese. L'effetto è quello di storicizzare tanto l'arte letteraria quanto i discorsi che quell'arte dicono.⁴

In secondo luogo, la centralità delle procedure di analisi del testo, evidenziate anche nei sottotitoli dei manuali, che per la prima volta affiancano alle schede analitiche numerose esercitazioni (in forma di questionario) rivolte agli studenti, chiamando in causa, dunque, una relativa autonomia interpretativa dello studente e della classe.⁵ Da ultimo, l'apertura sia alla

1 Rossi 1997, p. 110.

2 A queste questioni, e ad elementi di narratologia e critica letteraria è dedicato il volumetto *Questioni e strumenti*.

3 È possibile che queste sezioni, e le sintesi filosofiche curate da Carlo Sini ed inserite nelle pagine di contestualizzazione storica, servissero – oltre a conferire una dimensione pluridisciplinare al manuale – ad allargare il pubblico dei possibili utenti anche agli studenti degli istituti tecnici in cui, generalmente, filosofia e arte non sono discipline presenti nei curricula.

4 Giovannetti 2006, p. 220.

5 «Comincia a delinearsi, proprio con *Il materiale e l'immaginario*, l'idea che la struttura didattica di

letteratura straniera¹ sia ai contributi di storia dell'arte, filosofia, antropologia, in un quadro che si fa, via via, sempre più interdisciplinare. Entrambi, inoltre, sono esempi sintomatici di quella tendenza all'espansione incontrollata delle dimensioni delle antologie, che sembrano «ammalate di gigantismo e finiscono con l'assomigliare in modo sempre più preoccupante a delle specie di enciclopedie universali ispirate alla formula del “non tutto ma di tutto”»,² organizzate secondo criteri non sempre chiari di inclusione ed esclusione,³ e che dunque lasciano ampio spazio alla permanenza, nell'uso scolastico, di testi ancora fortemente tradizionali, ma per questo facilmente riconoscibili ed adattabili, come quello di Pazzaglia.

Fase V (dagli anni '90 ad oggi). Gli anni Novanta segnano un rinnovamento generale della manualistica scolastica (e accademica),⁴ sia sull'onda dei nuovi *Piani di studio* Brocca (che danno ampio spazio alla lettura e analisi dei testi e aprono con forza al Novecento), sia grazie all'intervento diretto di numerosi studiosi di grande levatura – docenti universitari e critici – attirati dai sicuri vantaggi commerciali, ma anche dalla visibilità e dalla possibilità di divulgare la propria posizione teorica:⁵ tale fermento genera un ampio dibattito culturale,⁶ di cui sono testimonianza i numerosi interventi su riviste prestigiose come «Belfagor», «Allegoria» e «Tirature».⁷

un'antologia passi soprattutto attraverso l'intervento analitico – preciso fin quasi all'ossessività», Giovannetti 1997, p. 31.

1 Su cui si veda, anche per la prima metà della fase successiva, De Rogatis 1995.

2 Giovanardi 1991, p. 68.

3 Esempi tratti sia da *Il materiale e l'immaginario* che da *Il sistema letterario* in Giovanardi 1991.

4 Esce nel 1991 la *Storia della letteratura italiana* in 4 voll. di Giulio Ferroni, che avrà molto successo anche nella scuola secondaria, tanto è vero che l'anno successivo ne uscirà una versione compatta, in volume unico, appositamente dedicata ed intitolata *Profilo storico della letteratura italiana*. La Storia in quattro volumi darà vita, grazie alla collaborazione con altri autori tra cui Andrea Cortellessa, e all'inserimento di testi antologizzati, ai dodici volumi di *Storia e testi della letteratura italiana*, indirizzati agli studenti universitari; a proposito del manuale di Ferroni si vedano Armellini 1992 e De Palma 1993b, pp. 591-592 e, sull'edizione con antologia, Giusti 2003. Di due anni più tardi è il *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi, temi e problemi* di Franco Brioschi e Costanzo di Girolamo, che per la prima volta in Italia adotta integralmente un'impostazione di genere e tematica; per un giudizio su questo manuale, Luperini 1994a; per una discussione sul rapporto tra generi e storia letteraria, soprattutto nella prospettiva dei manuali scolastici, «Allegoria», 16, 1994, (in particolare gli interventi di Segre-Martignoni, La Penna, Mengaldo e Buoso).

5 L'interpretazione di questa generalizzata 'discesa in campo' può essere interpretata anche diversamente: «Per l'editoria scolastica gli anni '90 coincidono con la necessità di fronteggiare le perdite di quote di mercato dovute al calo numerico degli studenti delle secondarie superiori: la soluzione praticata è quella di produrre testi che, superando il tradizionale ambito liceale e superiore, si indirizzino anche al mercato universitario, come appunto è avvenuto anche per il Ferroni. Tale strabismo editoriale (un occhio al liceo, un occhio all'università) provoca effetti paradossali: invece di inventare testi meno ambiziosi, ma più efficaci nella pratica di insegnamento, si è preferito alzare il tiro per creare libri che ormai di regola includono linee di storia letteraria, ampia antologia ed eterogenea interpretazione critica», Rossi 1997, p. 112.

6 Parallelo e, ovviamente, intrecciato con quello relativo al canone a cui si faceva riferimento all'inizio del presente paragrafo; non a caso, alcuni dei manuali (o meglio, degli autori dei manuali) qui analizzati avranno un ruolo non secondario nella definizione di un canone del Novecento che verrà recepito, quindici anni più tardi, dalle *Indicazioni nazionali* successive alla Riforma Gelmini.

7 Ne dà conto la bibliografia degli interventi riportata in Merola 1995, pp. 448-449.

Segna l'inizio del decennio la *Letteratura italiana. Storia, forme, testi* di Giovanna Bellini e Giuseppe Mazzoni, uscita per Laterza nel 1990. I quattro volumi che la compongono (il secondo dei quali diviso in due tomi) seguono una periodizzazione per secoli, che prevede un'ulteriore sottoarticolazione all'interno dei singoli volumi.¹ Ciascun arco cronologico di riferimento è aperto da profilo storico, intitolato *Linee di tendenza*, in cui sono analizzati gli sviluppi culturali in chiave europea, le concezioni artistiche, la posizione di pubblico e gruppi intellettuali, la specifica situazione italiana, sia politico-culturale che linguistica. Segue poi la sezione *Le forme*, che presenta, all'inizio, un utile schema riassuntivo indicante quali generi letterari fossero praticati in quel periodo, e se essi siano nuovi, in pieno sviluppo o in esaurimento. La parte antologica è infatti organizzata secondo criteri di genere:² vi si alternano capitoli panoramici, con esemplificazione di autori e testi, o monografici su singoli autori, nei quali però è affrontata l'intera loro produzione, e non solo quella ascrivibile al genere di riferimento sotto cui sono rubricati; ciascun capitolo è chiuso da un'ampia bibliografia ragionata che comprende sia i testi citati nel capitolo (edizioni utilizzate e saggi critici) sia quelli che possono essere utilizzati come strumenti di ricerca individuale. Sono presenti schede di approfondimento su singoli argomenti, di solito destinate a stabilire dei collegamenti con le coeve esperienze letterarie europee. I testi sono introdotti da un succinto cappello di poche righe, riccamente annotati (la nota ha perlopiù funzione commentativa, e fornisce chiarimenti utili alla comprensione letterale del testo) e seguiti da un ampio commento che mette in luce aspetti nodali del testo, proponendo alcune piste interpretative; non sono presenti esercizi rivolti agli studenti. La veste grafica è molto sobria ed utilizza diversi caratteri tipografici e linee con differenti spessori per individuare le parti in cui il manuale è articolato.

L'anno successivo viene pubblicato *Testi nella storia* di Cesare Segre e Clelia Martignoni,³ che tenta di unire rigore filologico e analisi strutturalistico-semiologica dei testi, posti al centro del processo didattico tanto che la *Prefazione* invita ad usare il profilo storico solo dopo la lettura diretta.⁴ Le sezioni sono ordinate cronologicamente: all'inizio è presente un'introduzione generale di carattere storico-culturale e al termine è posta una bibliografia ragionata. I capitoli

1 La periodizzazione utilizzata da Bellini e Mazzoni è frutto di una inedita ricerca letteraria e storiografica, che tiene in considerazione non tanto gli eventi storici, quanto le caratteristiche interne al sistema letterario, Giovannetti 1994, p. 100.

2 Anche se il genere è perlopiù considerato dagli autori «come un semplice contenitore, attivo più a livello di indice che non di struttura interna», Giovannetti 1994, p. 104.

3 Le caratteristiche del manuale sono ampiamente analizzate in Ganeri 1993; a questo articolo seguì un dibattito a cui parteciparono Segre e Martignoni 1994; Ganeri 1994; Luperini 1994b.

4 Sull'impostazione del manuale secondo un forte testualismo teorico che mette in secondo piano la storia letteraria, e sull'idea di scuola e di studente veicolata da queste scelte, Ganeri 1991, pp. 88 e segg.

sono organizzati secondo criteri differenti, ma tutti interni al sistema letteratura (generi, movimenti, grandi autori, centri di produzione...), e divisi in una introduzione generale (alla quale è associata la scheda *In quale edizione leggere*, che suggerisce edizioni integrali, critiche o commentate, delle opere antologizzate), e in una parte dedicata all'antologia dei testi. Ogni testo è corredato di un cappello introduttivo, di numerose note, talvolta di analisi testuali, «incentrate sugli aspetti linguistici e stilistici e oscillanti tra il commento letterale e la parafrasi»,¹ minuziose e specialistiche (e oggettivamente difficili per degli studenti).² Di tanto in tanto un riquadro *Riferimenti e confronti* traccia piste di collegamento intertestuale sovranazionale (nessun testo straniero è però antologizzato). Si incontrano poi alcune schede di approfondimento dedicate a questioni lessicali, metodologiche, storiche; tutti questi sussidi sono distinti dal testo letterario per mezzo di linee (orizzontali o verticali) e di margini rientrati. In ogni volume compaiono inserti iconografici di raccordo con la storia dell'arte e una breve sezione intitolata *Il mondo del libro: editori, pubblico, comunicazione*.

Nel 1994 viene pubblicato il fortunatissimo *Dal testo alla storia dalla storia al testo*, di Guido Baldi, Silvia Giusso, Mario Razetti e Giuseppe Zaccaria. Il manuale è organizzato in tre volumi (gli ultimi due suddivisi in due tomi) secondo macro-periodi storico-culturali (dalle Origini alla fine del Cinquecento; dalla fine del Cinquecento all'unificazione nazionale; dall'unificazione nazionale al Decadentismo; dal primo Novecento ad oggi), «secondo un impianto sobrio, rassicurante, lontano da labirintici progetti, insomma tradizionale»³. L'intenzione degli autori è quella di mettere al centro dell'insegnamento della letteratura il testo, stabilendo come percorso privilegiato quello che va dal testo alla storia, ma costruendo l'opera «in modo tale da consentire all'insegnante di compiere anche il percorso inverso».⁴ In realtà, l'organizzazione del manuale fa sempre precedere l'antologia di testi da ampi *Quadri di riferimento* a cui si affiancano schede di approfondimento, dette *Microsaggi*, su specifici dati, problemi, concetti, generi letterari. I capitoli antologici possono essere monografici, dedicati ad un singolo autore, oppure raccogliere una vasta esemplificazione di scrittori ed opere (anche stranieri) di un determinato periodo;⁵ a concludere i capitoli provvedono una sezione dedicata alla critica (composta da un'ampia sintesi generale di taglio storico e da alcune pagine scelte di letture, che riescono, per quanto non sempre, a mettere in dialogo interpretazioni critiche

1 Ganeri 1993, p. 87.

2 De Palma 1993b, p. 594.

3 Spingola 1996, p. 116.

4 Baldi et al. 1994, p. 5.

5 Una tale impostazione riflette chiaramente una gerarchia implicita di autori maggiori e autori minori.

differenti) e una ricca bibliografia ragionata. I testi selezionati sono privi di cappello introduttivo ma puntualmente annotati (la nota ha funzione lessicale o commentativa) e corredati dal principale tratto caratterizzante il manuale, una delle ragioni primarie della sua fortuna: amplissime e complesse *Analisi del testo* che propongono chiare piste interpretative di quanto appena letto. Ad esse possono aggiungersi delle *Proposte di lavoro*, ovvero questionari ed esercizi predisposti affinché gli studenti stessi si cimentino nell'individuazione degli elementi essenziali dei testi e nella loro interpretazione. L'apertura interdisciplinare è segnalata da specifiche sezioni dedicate alla storia del teatro «inteso come fatto scenico, nella sua dimensione di spettacolo e coi suoi codici specifici» (sezione curata da uno specialista della materia, Gigi Livio), a quella del cinema,¹ a quella dell'arte - un inserto a sé stante con apparato iconografico a colori. Per distinguere le differenti parti di cui il manuale si compone vengono utilizzati caratteri tipografici differenti, in grassetto o in corsivo, margini e sfondi colorati.

Nel 1996 esce *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, diretto da una terna di autori (Romano Luperini, Pietro Cataldi e Lidia Marchiani) che avevano ampiamente partecipato al dibattito su canone e manuali in corso da qualche anno; titolo e sottotitolo chiariscono fin da subito la posizione da cui si osserva la letteratura italiana: ermeneutica, storicizzante, comparatista.² I sei volumi del manuale, suddivisi in quattordici tomi, sono articolati secondo un criterio cronologico che utilizza periodizzazioni culturali transnazionali (Umanesimo, Barocco, Illuminismo, Avanguardie...); in ogni tomo i tre capitoli iniziali, divisi in sottosezioni che affrontano argomenti specifici, forniscono un'ampia contestualizzazione che chiarisce l'area cronologica e i concetti-chiave, dà ampie indicazioni sul dibattito culturale (filosofico, scientifico, artistico) e sullo sviluppo dei generi, il tutto in prospettiva europea. In questi capitoli i testi antologizzati (spesso testi critici o saggistici) hanno la funzione di documentare quanto esposto; i capitoli successivi, più prettamente antologici ma anch'essi ripartiti in sottosezioni, rompono un ordinamento puramente cronologico, perché sono raggruppati secondo un criterio di genere: dopo un corposo capitolo iniziale di inquadramento, che offre numerosissimi esempi testuali, ogni successivo capitolo è dedicato, singolarmente, ad autori o ad opere di particolare rilevanza

1 E sono questi due elementi di assoluta novità nel panorama della manualistica, Spingola 1996, p. 119.

2 Sull'importanza del momento ermeneutico (che comprende anche quello della storicizzazione) per Luperini molto è già stato detto nel Capitolo 2, a quello si fa dunque riferimento per il quadro teorico entro cui si colloca il manuale. Si veda comunque Luperini 2000, pp. 46-49. Secondo Giovannetti 1999, uno dei motivi del successo di questo manuale è proprio la sua capacità di prendere apertamente posizioni forti, sia nelle scelte di impostazione generale che in quelle della scelta dei contenuti.

(*Primo piano e Guida alla lettura*).¹ Al termine dei capitoli o di singole sezioni sono presenti vari elementi ricorrenti: riquadri contenenti indicazioni bibliografiche utili per approfondimenti o per reperire edizioni integrali dei testi antologizzati (*Testi e studi*); *Proposte di verifica e discussione*, in cui sono suggerite ulteriori analisi e confronti sui testi (puntualmente richiamati nella formulazione della domanda); una *Guida dei percorsi* che traccia diacronicamente le coordinate di quattro percorsi tematici – spazio e tempo, l'amore e la donna, figure sociali e rappresentazioni dell'uomo, simbolo e allegoria – raccordandoli con i testi e gli autori trattati nel singolo tomo. I testi sono introdotti da un cappello, forniti di note che hanno più scopo commentativo che interpretativo, e seguiti da una *Guida alla lettura* e da *Esercizi* in forma di questionario. Caratteristica peculiare del manuale di Luperini è quella di dare ampio spazio alle vicende della ricezione e dell'interpretazione: sono numerosissime, dunque, le schede, denominate *Materiali e Documenti*, contenenti letture critiche, alcune delle quali poste in evidente opposizione, nel segno del “conflitto delle interpretazioni”; alle vicende della ricezione di autori ed opere a cui è dedicato un intero capitolo o un *Primo piano* sono riservati o un apposito paragrafo o una piccola sottosezione intitolata proprio *La scrittura e l'interpretazione*. Nei capitoli sono presenti anche cronologie, schede informative su specifici concetti – e spesso dedicate a collegamenti interdisciplinari con le coeve esperienze artistiche – e *Itinerari linguistici* che spiegano il lessico specifico della disciplina. Data la molteplicità e la varietà dei sussidi *a latere* di profilo storico e antologia, espedienti grafici come l'uso di riquadri, caratteri tipografici differenti, sfondi e margini colorati, linee orizzontali, sono di aiuto nel non facile compito di distinguere le varie parti di cui il manuale si compone.

Questi quattro manuali, ed in particolare quelli di Baldi-Giusso e Luperini-Cataldi, hanno un immediato successo. Ciò provoca un'evoluzione, rispetto ai precedenti del *Materiale e l'immaginario* e del *Sistema letterario*, della fisionomia dell'antologia-manuale, la quale ormai prevede:

- un ampio e articolato profilo di storia letteraria, che dia conto anche dei meccanismi della produzione e del dibattito culturale, spesso in chiave europea;
- una vastissima antologia, che raccoglie non solo i classici e gli autori canonici, ma anche autori 'minori' e testi non letterari di varia provenienza² che però contribuiscono a fornire un quadro esauriente di un'epoca;
- un fitto apparato di commento del testo: cappelli introduttivi, note ed analisi

1 Con l'inconveniente di smembrare la trattazione di alcuni autori od opere in più punti del manuale.

2 Particolarmente numerosi i testi-manifesto ed i testi programmatici di autori, scuole e movimenti.

ricche, dettagliate e tecnicamente ineccepibili;

- ampie e numerose letture critiche, spesso organizzate in modo da mettere a confronto interpretazioni differenti;
- esercizi sul testo, rivolti agli studenti sotto forma, perlopiù, di questionari;
- ulteriori sussidi: glossari, schede lessicali, schemi, box di approfondimento, bibliografie, percorsi tematici ed interdisciplinari, apparati iconografici «voci enciclopediche, schede bio-bibliografiche, [...] ingrandimenti sui classici italiani e stranieri, inserti illustrati di storia dell'arte, nonché cronologie, cartine geografiche, tabelle statistiche, specchietti riassuntivi».¹

Bisogna inoltre aggiungere che tutti questi manuali sono “firmati”, e si giovano dunque del potere attrattivo e seduttivo di uno o più grandi nomi della critica accademica, i quali si fanno garanti della qualità e scientificità dell'operazione, ma anche dell'idea di letteratura,² di cultura e di scuola in esso veicolati;³ in secondo luogo, come si è visto, essi diventano sempre più ricchi e corposi, moltiplicano tomi e volumi, ed acquisiscono una struttura estremamente complessa, plurilivellare e pluridiscorsiva (poiché affianca testo letterario, testo manualistico espositivo e discorso critico),⁴ in cui la vastità e varietà dei materiali a disposizione dell'insegnante permette, da un lato, che il singolo docente possa selezionare in autonomia ciò che ritiene più opportuno per la propria programmazione individuale, ma che, dall'altra parte, risulta spesso disorientante, soprattutto per gli studenti.⁵ Non sono pochi, infatti, coloro che si domandano se questi manuali non finiscano più per essere fonti per lo studio e l'aggiornamento dei docenti che strumenti di lavoro per gli studenti.⁶ in tal senso, essi finiscono forse per essere una risposta implicita dell'accademia (di cui gli autori sono esimi rappresentanti) alle esigenze di formazione in servizio dei professori di scuola secondaria,⁷ esigenze da cui l'Università, almeno fino a

1 Merola 1995, p. 443.

2 Si veda quanto detto sopra, a proposito del ruolo avuto da alcuni di questo manuali nella costruzione di un nuovo canone scolastico del Novecento.

3 «Le manuel [...] peut aussi être rédigé par un érudit spécialisé en la matière. Cette autorité peut encore provenir de la solide réputation pédagogique de l'auteur ; ses livres promettent alors d'être de bons outils éducatifs pour l'enseignant, à défaut de n'être que des ouvrages de réflexion. Le contraste entre l'autorité intellectuelle et pédagogique produit une tension structurelle intéressante qui se manifeste souvent dans la mesure où, dans les manuels, les notions de structure ou d'ordre logique d'un domaine intellectuel contredisent notre perception de la progression idéale de l'apprentissage. Celle qui s'impose logiquement dans un domaine précis peut être trop complexe pour un débutant, aussi la difficulté d'un problème dépend-elle de la relation qui s'établit entre le professeur et le manuel. Certains professeurs et certains élèves suivront aveuglément l'ouvrage, d'autres s'en serviront plutôt comme d'un outil de référence», Stray 1993, pp. 79-80.

4 Falchetto 2011a, p. 124.

5 De Palma 1993a, pp. 482-484.

6 Merola 1995, p. 437 e De Palma 1993a, p. 485.

7 Gibellini 1991, p. 74, fa notare, ad esempio, quanto sia difficoltoso, per docenti e studenti di scuola secondaria,

questa altezza cronologica, non si è mai sentita particolarmente chiamata in causa.¹ Se il manuale-antologia diventa sempre più complesso, è chiaro che «la figura dell'insegnante assume il volto soprattutto di mediatore tra gli studenti e il testo, un testo da lui deliberatamente scelto»,² dando vita ad una paradossale mediazione di secondo grado: l'antologia fa da tramite rispetto ai testi della tradizione (un tramite che diventa sempre più ingombrante), il docente guida lo studente nella complessità organizzativa e nella varietà degli apparati del manuale. Comincia ad affermarsi infatti una struttura del testo manualistico «a riquadri»,³ che scompone i contenuti gerarchizzandoli grazie ad un complesso sistema grafico che utilizza caratteri tipografici, linee e colori e che di fatto va «oltre la logica, fino a ora connaturata con l'oggetto libro, della lettura in sequenza continuativa».⁴

Nonostante la loro effettiva complessità (o forse proprio grazie a questa)⁵ questi quattro manuali, nati per un uso liceale, vivranno una lunga stagione di rifacimenti e riedizioni (che interesserà soprattutto il Baldi-Giusso e il Luperini-Cataldi), aventi lo scopo di adattarli alle nuove esigenze che, via via, emergono nella scuola italiana. Anche se la vicenda dei rifacimenti editoriali di ciascuno di essi meriterebbe forse uno studio a parte, data la varietà degli esiti, possono essere individuate tre direttrici principali che ne guidano i diversi adattamenti:

- La ricerca della “leggerezza”, che può avere due distinti obiettivi e prendere dunque due strade diverse. Da un lato, la riduzione della mole originale dei volumi in edizioni compatte che possano essere utilizzabili anche negli Istituti Tecnici, attraverso una decisa selezione dei contenuti; in realtà, data la vastità delle *editio maior*, che possono raggiungere, nel complesso, diverse migliaia di pagine, anche le *editio minor* (identificate a vista da una copertina di colore differente) riscuoteranno un buon successo anche nei Licei.⁶ Dall'altro, la modularizzazione dei volumi (con scopi puramente pratici), che generalmente scorpora il profilo storico dalla parte antologica, suddivisa a sua volta in più volumetti secondo vaghi criteri di genere che separano almeno i macrogeneri della poesia e della prosa.⁷ Spesso, riprendendo un uso già de *II*

l'accesso a biblioteche fornite ed aggiornate come quelle delle facoltà e dei dipartimenti universitari.

1 Sui problemi connessi alla formazione degli insegnanti fino agli anni Ottanta vedasi Mordenti, 1983. È del 1998 il D.M. che, istituendo le Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario, affida alle Università la formazione post-laurea dei docenti.

2 De Palma 1993a, p. 481.

3 Casapullo 2011, p. 122.

4 Minoia 2000, p. 129.

5 Un'ironica critica proprio all'eccessiva complessità di questi manuali, in Marchese 1994.

6 Tipici i casi dell'edizione 'rossa' del Luperini-Cataldi e dell'edizione 'gialla' del Baldi-Giusso.

7 La nozione di modulo assume, in questo caso, non tanto il significato di che aveva nei *Programmi per gli Istituti professionali* del 1992 (vedasi Capitolo I, paragrafo 13.b), ovvero di attività di apprendimento

materiale e l'immaginario e *Il sistema letterario*, un singolo volumetto modulare è riservato ai cosiddetti 'strumenti' (glossari, storia della critica, elementi di metrica, retorica e narratologia).

- L'adeguamento alle richieste dei *Piani di Studio* Brocca, che tra la metà degli anni Novanta e la riforma della secondaria di II grado voluta dal Ministro Gelmini (2008) verranno adottati nella grande maggioranza dei percorsi liceali: i manuali vengono dunque arricchiti (aumentandone ancora il volume) di numerosi percorsi tematici e interdisciplinari.
- L'arricchimento e il potenziamento degli esercizi e l'inserimento di attività di scrittura, in conformità con la riforma dell'Esame di Stato (1997) che prevede, tra le altre prove, una traccia di analisi del testo (tipologia A), strutturata secondo precisi criteri, ed una di scrittura argomentativa con l'uso di documenti (tipologia B).¹

Che il modello di manuale emerso nella prima metà degli anni Novanta risulti comunque vincente è dimostrato anche da quelli che nasceranno nel decennio successivo, in concorrenza con le nuove edizioni dei 'fratelli maggiori'. Un esempio evidente è *Il filo rosso* di Marco Santagata, Laura Carotti, Alberto Casadei e Mirko Tavoni (Laterza, 2006):² benché la prefazione ponga esplicitamente il nuovo sussidio didattico come esempio di terza via tra il manuale "leggero" ed il manuale "enciclopedico",³ i tre volumi in otto tomi dell'opera, l'ampio spazio dedicato alle letterature europee e alla critica lo pongono, senza troppe riserve, sulla strada dell'enciclopedismo, anche se di taglio fortemente letterario; è infatti chiara la scelta di privilegiare discorso sulla letteratura, e di porre al centro le opere,⁴ limitando (ma neanche poi molto) gli inserti interdisciplinari che arricchivano i manuali degli anni Novanta. La struttura del manuale, inoltre, articolata su più livelli, ripete la più volte vista partizione tra profilo di storia letteraria (suddiviso in sezioni sempre uguali: sguardo d'insieme, storia e cultura, letterature europee, profili degli autori antologizzati, storia dell'evoluzione linguistica) e antologia. I capitoli antologici, intitolati *Moduli di Lettura* sono, tranne sporadiche eccezioni, capitoli monografici dedicati ai grandi autori della letteratura italiana e straniera (questi ultimi,

strutturata, verificabile e ripetibile, bensì quello, più semplice, di porzione coerente, autonoma e scorponabile. Un impianto modulare più didatticamente coerente è quello di Bellini-Mazzoni, *Moduli di letteratura italiana*, i cui 34 agili volumetti partono generalmente da un grande autore per impostare poi una trattazione diacronica tematica o di genere, che dà spazio anche ai sottogeneri romanzeschi.

1 Vedasi Capitolo I, paragrafo 13.c.

2 Analizzato anche da Teucci 2009b.

3 Santagata et al. 2006, pp. IV-VI.

4 «Questa è una antologia e storia, non storia con antologia», Santagata et al. 2006, p. V.

ampiamente rappresentati, soprattutto nel secondo volume); quelli dedicati ad autori italiani sono aperti da una sezione, intitolata *Il filo rosso*, in cui un'ampia analisi di un testo particolarmente significativo lo ricollega al resto della produzione dello scrittore, individuando alcune linee interpretative generali, nel tentativo di superare la frammentazione antologica.¹ Al loro interno, i *Moduli di lettura* presentano una vasta antologia di una sola opera dell'autore, organizzata secondo criteri tematici, alla quale seguono una sezione dedicata alle altre opere (spesso conclusa da una sintesi su temi e forme), una consacrata alla biografia,² una di letture critiche, ed una intitolata *Contesti e confronti*, in cui sono antologizzati testi coevi o di epoche diverse che permettono di istituire dei percorsi trasversali ed intertestuali, spesso in un'ottica che tiene in grande considerazione l'evoluzione del genere³ o il confronto con autori assimilabili. Al termine dei capitoli sono presenti delle *Intersezioni* che sviluppano la storia di un genere o aprono al confronto con altre discipline (arte, scienza, filosofia, musica, cinema). I testi, introdotti da un cappello, sono riccamente annotati (e spesso parafrasati, quando si tratta di testi poetici) e seguiti da una *Lettura guidata*, che analizza i testi sotto il profilo metrico, strutturale, retorico, contenutistico e tematico, proponendo piste interpretative, e da *Esercizi* che richiedono quasi sempre attività di scrittura – tali *Esercizi* sono presenti anche nella sezione dedicata alle letture critiche; sono talvolta presenti delle specifiche schede di analisi relative alla lingua e allo stile del testo. Anche in questo caso vengono utilizzati per distinguere le diverse sezioni e sottosezioni del manuale, caratteri tipografici, paragrafi rientrati, linee, riquadri e sfondi colorati.

Come si può vedere, dunque, nonostante lo sforzo anche creativo di rubricare i contenuti sotto denominazioni nuove e accattivanti, l'aspirazione enciclopedica e la ricerca di un'organizzazione complessa ed articolata su più livelli guidano ancora gli autori dei manuali.⁴ Si possono segnalare però tre elementi che, in parte già presenti nei manuali degli anni Novanta, acquistano ora maggiore evidenza:

- la presenza, solitamente all'inizio dei capitoli, di indicazioni che, utilizzando il linguaggio della programmazione didattica, esplicitano le tappe del percorso di

1 Ma in realtà, forse, aumentandola.

2 Già presente, però, nel profilo storico-letterario.

3 Ad esempio, nella sezione *Contesti e confronti* nel *Modulo di Lettura* su Petrarca, nel I volume, è di fatto trattato, con ampia antologia di testi, il petrarchismo cinquecentesco, che nel II volume viene ripreso solo nel profilo storico-letterario.

4 Discorso simile può essere fatto per altri due manuali più o meno coevi, Di Sacco et al., *Moduli di scrittura*, Bruno Mondadori, 2002, e Bologna e Rocchi, *Rosa fresca aulentissima*, Loescher, 2009. Alcune riflessioni sulla forma assunta dai manuali-antologia in questi anni in Tabellini 2006.

apprendimento in termini di prerequisiti ed obiettivi relativi a conoscenze, competenze e abilità;

- l'attenzione per i fatti linguistici e la storia della lingua, che prima occupavano spazi ridotti e abbastanza marginali, in box o glossari a fine volume, ora aumenta fino a riservare a questi argomenti esercizi specifici ed una presenza più sistematica e coerentemente integrata con le altre sezioni del manuale – e talvolta suggellata dalla curatela da parte di un linguista di valore;
- il ricorso sistematico ad una sempre più marcata lavorazione visiva e paratestuale: grassetti, corsivi, simboli e colori che evidenziano espressioni e parole-chiave; glosse, titolazioni e domande-guida a margine dei paragrafi con funzione sintetica; mappe concettuali, linee del tempo e tabelle che, capitolo per capitolo, traducono in forma non continua la linearità del testo manualistico.¹

Quanto descritto finora altro non è che l'evoluzione di un processo iniziato una quarantina di anni prima, processo che ha portato l'antologia a diventare «libro di libri, [...] polilibro e megalibro»:²

Negli anni Settanta, investito dall'ondata strutturalista, l'insegnamento dell'italiano fece propria la parola d'ordine della «centralità del testo». Il risultato fu sì, da un lato, un incremento del numero delle pagine d'autore lette dagli studenti, ma dall'altro fu anche la tendenza all'elefantiasi di tutto quanto incominciò a disporsi intorno ai testi letterari: alle parti introduttive tradizionali, infatti, si aggiunsero guide alla lettura o all'analisi, pagine critiche contrapposte, interpretazioni e confutazioni delle pagine critiche, documenti non letterari da cui risultasse il clima sociale, politico e ideologico entro cui il testo letterario era nato e così via. Proprio l'idea della centralità del testo giustificava, paradossalmente, questa congerie di materiale: posto al centro in modo quasi sacrale, come tutto ciò che è sacro anche il testo sembrava non poter sfuggire a una laboriosissima liturgia che ne rivelasse ogni più riposto significato. E anche quando i paramenti liturgici non erano di modesta fattura [...], il loro sovrapporsi finiva per soffocare la loro stessa ragion d'essere, cioè il testo.³

La domanda che emerge allora è se tutto quanto gli odierni manuali di letteratura offrono «non solo *prima*, ma anche *dopo* e *durante* la lettura del testo»⁴ (cappelli introduttivi, note, analisi, schede critiche e di approfondimento), i contenuti pre-digeriti da sintesi, schemi e

1 Sono questi elementi (insieme alla dichiarazione degli obiettivi didattici e all'uso – frequente nei manuali per il grado inferiore – del 'tu' allocutivo) che dichiarano il forte orientamento sul destinatario tipico dei manuali nati dopo la metà degli anni Novanta, Serianni 2003, pp. 158-159.

2 Falcetto 2011a, pp. 122-123.

3 Minoia 2000, p. 129.

4 Minoia 2000, p. 128-129.

scalette già predisposte, i testi già lavorati da evidenziazioni, sottolineature, paragrafazioni,¹ ovvero da tutti quegli espedienti che sono stati definiti la «tecnologia del testo»,² non generino in realtà effetti di distanziamento e di passività nello studente: innanzitutto, perché egli viene «spossato in non piccola misura del processo di elaborazione personale delle informazioni e dei concetti»;³ in secondo luogo perché la tendenza del manuale-antologia a dire tutto (storicizzare, contestualizzare, commentare, analizzare, interpretare) e dunque a «rendere esplicito ogni aspetto dell'esperienza letteraria»,⁴ pietrifica l'intrinseca polisemia dei testi letterari, che si nutre anche del fascino dell'ambiguo e del non-detto; infine, perché esso è, nella sua ipertrofia, non un «luogo di transito»,⁵ porta e guida verso ciò che sta al di fuori di esso,⁶ ma uno spazio angusto e soffocante, un «teralibro»⁷ in cui non ci può addentrare da soli⁸ capace, purtroppo, di uccidere qualunque idea di letteratura, di libro e di lettura diversa da quella che si può trovare nelle sue pagine.

Si procederà dunque a mettere alla prova quanto detto finora su un campione di manuali-antologia, per verificare quale sia il rapporto che si instaura fra tre elementi: il testo antologizzato, gli apparati a contorno di esso e la possibile lettura del testo integrale, auspicabile fine ultimo a cui l'insegnamento dell'italiano dovrebbe tendere.

3.c. Leggere I Malavoglia attraverso il manuale-antologia

Se l'acquisizione di buone abitudini di lettura è una delle finalità dell'educazione letteraria, ribadita più volte anche nelle recenti *Indicazioni Nazionali*, le quali raccomandano di affiancare alle letture antologiche anche quelle di testi integrali, è importante chiedersi come e

1 «La tendenza a semplificare l'apprendimento degli allievi ha prodotto, a partire dagli anni Settanta, una superfetazione di sussidi (scalette, anticipazioni, domande di orientamento, riflessioni critiche, ecc.) che hanno appesantito i libri di scuola con un paratesto di dubbia utilità, dal momento che l'efficacia, indiscutibile, della sintesi, delle scalette, in definitiva, della schedatura mirata del materiale da apprendere, non funziona se non elaborata da chi deve apprendere. In altre parole, l'intelligente sintesi finale e la scaletta per parole chiave si risolve semplicemente in altro materiale da studiare, se non sono elaborazioni di chi studia; laddove invece la "lavorazione" del testo (graffatura, sottolineatura, schedatura dei contenuti con parole chiave in margine, ecc.) è utile a chi studia non tanto in quanto prodotto, ma in quanto processo di appropriazione dei contenuti», Casapullo 2011, p. 123.

2 Cisotto 2006, pp. 122-126.

3 Falcetto 2011a, p. 125.

4 Giovannetti 2002, p. 145.

5 Falcetto 2011a, p. 124.

6 L'idea che l'antologia (soprattutto quelle adottate nella scuola secondaria di I grado e nel primo biennio superiore) dovrebbe essere invece una «strategia di iniziazione alla lettura» è esplicita in Altieri Biagi 1998.

7 Falcetto 2011a, p. 123.

8 In Strada, 1991, sono invece elencate le caratteristiche di manuali-antologie che gli studenti conservano anche dopo la fine degli studi, perché hanno potuto usarli in autonomia e sono stati fonte di stimolo ad ulteriori approfondimenti: pochi cappelli introduttivi e letture critiche, analisi del testo brevi e concise, note metodologiche e tecniche chiare, scelte ordinate, apertura agli stranieri e ad altre discipline ma con moderazione, così da dare una visione prospettica del fatto letterario e favorire i confronti.

quanto la «presenza imponentemente autorevole»¹ del manuale-antologia – che, come si è detto, rappresenta spesso, per lo studente, l'essenza stessa della letteratura – si faccia o meno mediatrice e sollecitatrice della lettura diretta di testi interi, invitando dunque ad oltrepassare la soglia del proprio repertorio selezionato per esplorare la totalità di ciò che esso presenta sotto forma di assaggi esemplari.

3.c.i. Criteri di scelta

Si è scelto, come campione di prova per questo *case-study*, *I Malavoglia* di Giovanni Verga, ovvero un testo assolutamente e pienamente canonico, inserito nei programmi ministeriali dalla Riforma Gentile ad oggi, antologizzato in tutti i manuali, e che la prassi didattica, soprattutto liceale, vuole assegnato integralmente agli studenti come lettura individuale, durante l'anno scolastico o le vacanze, in ossequio a quanto raccomandato già nei *Programmi* per i licei classico e scientifico del 1952,² che prevedevano appunto la lettura di un romanzo verghiano.

Per quanto riguarda la scelta dei manuali da esaminare, è sembrato opportuno lavorare su un *corpus* attualmente in uso nelle scuole; in mancanza di dati ufficiali sulle adozioni, si è proceduto ad un'indagine a campione sulle scuole superiori di II grado della zona di Monza e Brianza (licei, istituti tecnici e professionali) per un totale di 267 classi,³ in relazione alle adozioni per l'anno scolastico 2015-2016.⁴

Nella tabella che segue sono elencati tutti i manuali in adozione: nella seconda colonna è indicato il numero di classi in cui essi sono adottati; nella terza colonna è indicato il numero di classi che adotta manuali redatti dallo stesso gruppo di autori.

1 Falcetto 2011a, p. 123.

2 Si ricorda che tali *Programmi* sono rimasti in vigore, nelle classi che non hanno adottato la sperimentazione Brocca, fino alle *Indicazioni Nazionali* del 2010.

3 Le scuole interessate sono: Liceo Scientifico “Paolo Frisi”, Monza (23 classi); Liceo Classico “Bartolomeo Zucchi”, Monza (16 classi + 2 classi liceo musicale e coreutico); Liceo Linguistico e delle Scienze Umane “Carlo Porta”, Monza (22 classi); Istituto superiore “Mosè Bianchi”, Monza (24 classi, divise tra liceo linguistico ed istituto tecnico); Istituto “Achille Mapelli”, Monza (26 classi, divise tra istituto tecnico e liceo delle scienze applicate); Istituto Superiore “Federigo Enriques-Europa Unita”, Lissone (23 classi, divise tra istituto tecnico e liceo scientifico); Liceo Scientifico con sezione classica “Antonio Banfi”, Vimercate (25 classi); Istituto Tecnico “Pino Henseberger”, Monza (23 classi); Liceo Linguistico e delle Scienze Umane “Giuseppe Parini”, Seregno (27 classi); Istituto Professionale dei Servizi per l'Enogastronomia e il Commercio “Adriano Olivetti”, Monza (17 classi); Istituto Professionale per l'Industria e l'Artigianato di Monza (16 classi); Liceo Artistico “Nanni Valentini”, Monza (25 classi).

4 Al momento della raccolta dei dati, effettuata il 6 luglio 2015, solo due scuole (il Liceo Scientifico “Paolo Frisi” e l'Istituto “Federigo Enriques-Europa Unita”) non avevano ancora inserito sul sito gli elenchi per le nuove adozioni: in questi due casi sono state prese in considerazione le adozioni per l'anno scolastico 2014-2015.

Manuale-antologia	classi	
Anselmi et al., <i>Tempi e immagini della letteratura</i> , Bruno Mondadori, 2004	1	-
Antonelli-Sapegno, <i>Il senso e le forme</i> , La Nuova Italia, 2011	9	-
Armellini-Colombo, <i>Letteratura letterature</i> , Zanichelli, 2005	2	-
Baldi-Giusso et al., <i>Testi e storia della letteratura</i> , Paravia, 2010	14	69
Baldi-Giusso et al., <i>Attualità della letteratura</i> , Paravia, 2014	14	
Baldi-Giusso et al., <i>La letteratura</i> , Paravia, 2006	14	
Baldi-Giusso et al., <i>Il piacere dei testi</i> , Paravia, 2012	27	
Barberi Squarotti et al., <i>La letteratura</i> , Atlas, 2006 (?)	3	-
Bologna-Rocchi, <i>Rosa fresca aulentissima</i> , Loescher, 2009	17	-
Cataldi-Angioloni et al., <i>L'esperienza della letteratura</i> , Palumbo, 2012	5	18
Cataldi-Angioloni et al., <i>La voce della letteratura</i> , Palumbo, 2015	7	
Cataldi-Angioloni et al., <i>La letteratura al presente</i> , Palumbo, 2015	6	
Cioffi-Cristofori, <i>Letteratura. Dai modelli ai movimenti</i> , Bruno Mondadori, 2008	5	-
Di Sacco, <i>Le basi della letteratura</i> , Bruno Mondadori, 2007	9	18
Di Sacco, <i>Chiare lettere</i> , Bruno Mondadori, 2012	9	
Grosser, <i>Il canone letterario</i> , Principato, 2009	3	-
Langella-Frare et al., <i>Letteratura.it</i> , Bruno Mondadori, 2012	21	-
Luperini-Cataldi et al., <i>Il nuovo letteratura come dialogo</i> , Palumbo, 2012	12	55
Luperini-Cataldi et al., <i>Il nuovo la scrittura e l'interpretazione</i> , Palumbo, 2011	23	
Luperini-Cataldi et al., <i>Il nuovo manuale di letteratura</i> , Palumbo, 2012	8	
Luperini-Baldini, <i>La letteratura e noi</i> , Palumbo, 2014	2	
Panebianco-Pisoni et al., <i>Testi e scenari</i> , Zanichelli, 2009	2	17
Panebianco et al., <i>LetterAutori</i> , Zanichelli, 2010	15	
Raimondi, <i>Leggere, come io l'intendo</i> , Bruno Mondadori, 2009	12	-
Sambugar-Salà, <i>Letteratura e oltre</i> , La Nuova Italia, 2014	5	20
Sambugar-Salà, <i>Visibile parlare</i> , La Nuova Italia, 2012	3	
Sambugar-Salà, <i>LIEM-Letteratura Italiana Europea Modulare</i> , La Nuova Italia, 2004	12	
Santagata-Carotti et al., <i>I tre libri di letteratura</i> , Laterza, 2009	3	-
Saviano-Angioloni et al., <i>LiberaMente</i> , Palumbo, 2011	3	-
<i>Totale</i>	266	197

È necessario premettere che, dall'analisi degli elenchi dei libri di testo, risulta molto praticata, nelle scuole prese in esame, la cosiddetta “adozione parallela”, ovvero dello stesso

manuale per tutte le sezioni dell'istituto; tale consuetudine, se da un lato garantisce una maggiore omogeneità didattica, dall'altra limita parzialmente la libertà di insegnamento dei singoli docenti e delinea uno scenario in cui, molto probabilmente, i manuali più fortunati vedranno rafforzata la propria posizione di predominio editoriale.

Dall'analisi della tabella e dei prospetti di adozione analizzati, possono essere dedotte alcune osservazioni generali:

- La persistenza della pratica dell'adozione, nonostante gli sviluppi della normativa in merito:¹ solo una delle classi campionate, infatti, non adotta il manuale-antologia di letteratura – preferendo, si può immaginare, la lettura diretta dei testi da edizioni commerciali o altri supporti didattici.
- La convivenza, sui banchi di scuola, di manuali recentissimi, già progettati tenendo in considerazione le novità introdotte dalla legislazione sulle adozioni, e di manuali che sono sul mercato da lunga data, anche se in edizioni riviste, aggiornate ed adeguate alle richieste normative.
- L'esistenza di più manuali redatti dallo stesso gruppo di autori: ciò avviene sia perché in tal modo le case editrici rispondono alle esigenze di diverse tipologie di scuola (licei ed istituti tecnici),² sia perché nuove edizioni aggiornate compaiono mentre le vecchie vanno lentamente ad esaurirsi.
- Il monopolio, di fatto, di cinque-sei manuali e delle loro derivazioni,³ che sono adottati nei tre quarti delle classi prese in considerazione.
- La scomparsa di alcuni manuali 'storici' degli anni Novanta, come quelli di Segre-Martignoni e Bellini-Mazzoni, ma anche del Guglielmino-Grosser, accanto al persistente successo, ormai più che ventennale, di altri, come il Baldi-Giusso e il Luperini-Cataldi, che, da soli, coprono quasi la metà delle adozioni e che si ritrovano in una posizione di vantaggio anche rispetto a manuali di più recente pubblicazione (quelli di Di Sacco, Raimondi, Santagata, Bologna, tutti usciti, nelle loro prime edizioni, intorno alla metà degli anni Zero).
- La forte polarizzazione tra le adozioni dei licei 'tradizionali', classici e scientifici, in cui

1 Si veda più avanti, paragrafo 4.b.

2 Raramente le edizioni per gli istituti tecnici e professionali nascono a sé (fanno eccezioni i manuali di Cioffi-Cristofori, Sambugar-Salà, Saviano-Angioloni), ma piuttosto come edizioni ridotte di quelle per i licei: constano infatti di un numero decisamente minore di volumi (di solito tre o quattro, contro i sei-otto dell'*editio maior*).

3 Ovvero dei manuali redatti da Baldi-Giusso et al., Cataldi-Angioloni et al., Di Sacco, Luperini-Cataldi et al., Panebianco et al., Sambugar-Salà.

la fanno da padrone i manuali di Baldi-Giusso e Luperini-Cataldi, con l'aggiunta del manuale di Bologna (molto apprezzato nei licei classici) e della novità di Frare-Langella (che conta numerose adozioni nelle classi terze, e sarà quindi, in prospettiva, il manuale di riferimento dei prossimi anni), e quella dei licei senza latino (triennio del linguistico, scienze umane, scienze applicate) e degli istituti tecnici e professionali, dove è molto maggiore la varietà dei testi in adozione.

Considerato il consenso del pubblico degli insegnanti e le diverse tipologie di istituti, si è deciso di prendere in esame quattro manuali: i due più adottati in assoluto, ovvero *Il piacere dei testi* di Baldi-Giusso e *Il nuovo La scrittura e l'interpretazione* di Luperini-Cataldi, che, pur nelle oggettive differenze, rappresentano anche la forza e la capacità di adattamento di testi nati negli anni Novanta che, di fatto, costituiscono ancora il modello di riferimento, soprattutto nei licei tradizionali; un manuale di nuova concezione, *Letteratura.it* di Frare-Langella, che recepisce le novità normative in materia di adeguamento al digitale, ma che, a differenza dei due precedenti, vuole dichiaratamente proporsi come un manuale non enciclopedico ma selettivo, centrato sulla letteratura italiana e sugli autori esemplari del canone, e che per questa sua maggiore leggerezza (consta infatti di “soli” quattro volumi anziché dei sei del Baldi-Giusso e del Luperini-Cataldi) si presta ad essere adottato in modo trasversale in diverse tipologie di scuola, ed è infatti apprezzato anche nei licei senza latino e in alcune classi di Istituto Tecnico; un manuale, *Laboratorio di Letteratura*, curato dalla coppia formata da Marta Sambugar e Gabriella Salà, che da anni confeziona testi specificamente dedicati agli istituti tecnici e professionali, che non derivano dunque dalla riduzione e adattamento di un *editio maior* nata per gli studenti liceali.¹

Sebbene questi manuali dispongano, come da normativa ormai vigente, di un ampio repertorio di materiali *online*, l'analisi è stata svolta solo sul materiale a stampa: il manuale cartaceo resta infatti il primo ed il più importante sussidio per l'insegnante che lo utilizza in classe, e spetta dunque ad esso veicolare le modalità di lettura delle opere in esso contenute; non a caso, nessuno dei manuali analizzati delega al supporto digitale il profilo storico-

1 Poiché non stato possibile reperire il manuale di maggiore successo della coppia Sambugar-Salà, ovvero *LIEM-Letteratura Italiana Europea Modulare* (che va ad esaurirsi poiché ormai datato, realizzato secondo criteri non più in linea con le normative più recenti), ma si è ritenuto comunque interessante inserire nel presente lavoro un manuale nato appositamente per le esigenze degli istituti tecnici e professionali, si è scelto di utilizzare un manuale redatto secondo i criteri più recenti, recependo (come esplicitamente indicato sul sito della casa editrice) sia le norme sui formati misti e digitali sia le *Linee-Guida* per gli Istituti Tecnici e Professionali, e che ha dunque tutte le caratteristiche per diventare uno dei testi di riferimento dei prossimi anni in questi due settori dell'istruzione di secondo grado.

biografico su Giovanni Verga o la presentazione del romanzo, e neppure la totalità dei brani antologizzati;¹ sono invece scaricabili analisi interattive, videolezioni e letture critiche aggiuntive.

3.c.ii. L'analisi dei manuali

Baldi, Giusso, Razetti, Zaccaria, *Il piacere dei testi*, Paravia, 2012.²

Il *Percorso 6* su Verga, che comprende l'*Incontro con l'opera* dedicato a *I Malavoglia*, è inserito nel quinto volume, ed occupa in tutto centoventotto pagine, di cui ventiquattro dedicate al primo romanzo verghiano: all'interno del *Percorso*, impostato cronologicamente, dalla produzione giovanile a quella della maturità, si alternano pagine dedicate al profilo dell'autore e delle opere e testi antologizzati³ (seguiti da analisi ed esercizi), che esemplificano questo o quell'elemento tipico della poetica dell'autore. Alcuni *Microsaggi* danno informazioni aggiuntive su parole-chiave e concetti che aiutano a contestualizzare e a meglio comprendere sia la visione di Verga che le sue tecniche narrative (riguardano infatti concetti come il populismo, l'artificio della regressione, il darwinismo sociale).

L'*Incontro con l'opera* inizia con quattro pagine in cui vengono delineate la trama del romanzo e le principali tematiche e linee interpretative di esso (l'irruzione della storia in un mondo arcaico, la dialettica oppositiva tra modernità e tradizione, il rifiuto dell'idealizzazione romantica del mondo contadino, la costruzione bipolare del romanzo), sintetizzate poi in uno schema che utilizza le tradizionali categorie interpretative della narratologia (narratore, sistema dei personaggi, focalizzazione, struttura dell'intreccio, tempo, spazio). Seguono poi quattro brani, abbastanza lunghi (dalle tre alle cinque pagine), talvolta con tagli, tratti dai capitoli I, IV,

1 Eccezione parziale è, in questo caso, Luperini-Cataldi, che sposta sui materiali digitali integrativi l'intero modulo dedicato al secondo romanzo verghiano, il *Mastro-Don Gesualdo*.

2 Nonostante l'attento lavoro di revisione editoriale, anche grafica, l'impostazione del manuale resta quella de *Dal testo alla storia, dalla storia al testo*: all'interno di ampie periodizzazioni storico-culturali sono disposti un primo capitolo di riferimento, chiamato *Lo scenario*, a cui seguono capitoli antologici (detti *Percorsi*) che possono essere dedicati ad un autore (di cui viene poi analizzata un'opera in particolare), all'evoluzione di singoli generi, a specifici temi (anche se l'accezione in cui è usato il termine 'tema' è qui estremamente generica, ed indica spesso percorsi miscelanei che raggruppano tendenze o movimenti - ad esempio, nel volume 5, il capitolo cosiddetto 'tematico' su *La stagione delle avanguardie*); i testi antologizzati sono ampi e numerosi, seguiti dalle corpose analisi, che rappresentano un po' il marchio di fabbrica del manuale, e dagli esercizi; le letture critiche sono poste al termine dei *Percorsi*. Rispetto agli anni Novanta, il Baldi-Giusso si è arricchito di sussidi per lo studio (mappe, schemi, sintesi), percorsi interdisciplinari, approfondimenti linguistici, esercizi e materiali per l'Esame di Stato; il manuale risponde alla normativa sui testi digitali, e prevede dunque una parte di materiali scaricabili dal sito della casa editrice (ulteriori testi antologici, analisi interattive, letture poetiche, materiali per la ricerca sul web e per l'esame): il supporto del digitale, però, non ha favorito la riduzione del volume cartaceo.

3 Dal punto di vista grafico, nonostante l'uso dei titoli colorati, di un carattere tipografico differente e dalla sigla T accanto al titolo, i testi non sono immediatamente distinguibili dalla spiegazione manualistica.

IX e XV del romanzo:¹ essi seguono dunque il naturale ordine narrativo del romanzo, e comprendono *incipit* e conclusione dell'opera. Ciascun brano è introdotto da un titolo lo propone ad esempio di uno dei filoni interpretativi dell'opera,² presentato da un breve cappello che lo contestualizza all'interno dello svolgimento complessivo della vicenda, e accompagnato da un sobrio apparato di note che hanno soprattutto il compito di spiegare termini e modi di dire, ad alcuni dei quali è riservato un riquadro di approfondimento etimologico, evidenziato da uno sfondo colorato, ed intitolato *Pesare le parole*. I brani sono tutti seguiti da ampie analisi del testo (anche fino ad un paio di pagine, su sfondo colorato) che prendono in esame diversi aspetti del testo (strutture narrative, tematiche, linguaggio caratteristiche dei personaggi), ricollegandoli a quanto detto nei paragrafi introduttivi o ad altri testi antologizzati, includendo e sintetizzando, talvolta, anche alcune interpretazioni critiche.³ I testi antologizzati sono seguiti da *Attività sul testo* che propongono un'analisi organizzata secondo la tipologia A dell'Esame di Stato, che nella parte di interpretazione complessiva e approfondimenti chiede di operare confronti con altri brani presenti nel manuale e, spesso, di interpretare il tema-chiave del brano nell'ottica complessiva del romanzo o della produzione dell'autore;⁴ in due casi (brani tratti dai capitoli I e IX) gli esercizi sono potenziati da un *Laboratorio di lessico e lingua* che propone attività specifiche a partire dai testi letti (spiegazione di termini poco noti, reperimento di aree semantiche, individuazione di usi figurati, analisi sintattica dei periodi). Dopo l'ultimo brano antologizzato, due *Microsaggi* si soffermano in particolare sulla struttura dell'intreccio del romanzo e sulle caratteristiche del tempo e dello spazio. Non sono previsti materiali integrativi *online* specifici sul romanzo. Alla conclusione dell'intero *Percorso* su Verga⁵ si possono trovare riferimenti a *I Malavoglia* anche nell'approfondimento interdisciplinare dedicato alla fortuna di Verga nella letteratura successiva, nel cinema, nel teatro e nelle arti figurative; nel *Dialogo immaginario* tra Verga e Zola, nella *Mappa riepilogativa*, nella *Sintesi* e nella *Bibliografia*, che

1 La *Prefazione al romanzo*, che funge da introduzione all'intero *Ciclo dei Vinti*, è, per questo motivo, posta in posizione antecedente all'*Incontro con l'opera*, in un apposito paragrafo dedicato al complesso progetto narrativo dello scrittore siciliano.

2 Ad esempio, il brano tratto dal cap. IV, che descrive le visite di cortesia dei paesani di Acì Trezza dopo la morte di Bastianazzo è intitolato *I Malavoglia e la comunità del villaggio: valori ideali e interesse economico*; quello tratto dal cap. IX, che riporta i dialoghi del giovane 'Ntoni con gli altri familiari, tra cui il nonno, è rubricato sotto *Il vecchio e il giovane: tradizione e rivolta*.

3 Ad esempio, nell'analisi dell'epilogo del romanzo vengono chiamate in causa le interpretazioni di Russo, Barberi Squarotti e Luperini.

4 Ad esempio, al termine del brano tratto dal cap. IV, si chiede di spiegare l'importanza del tema del benessere materiale nell'economia del romanzo, facendo riferimento anche alla prefazione; al termine dell'epilogo (cap. XV) si chiede se sia possibile interpretare *I Malavoglia* come il romanzo di formazione di 'Ntoni e di confrontarlo con la vicenda di Renzo nei *Promessi sposi*.

5 Che, dopo l'*Incontro con I Malavoglia* prevede sezioni sulle raccolte *Novelle rusticane* e *Per le vie*, sul *Mastro-Don Gesualdo* e sull'ultimo periodo di attività dello scrittore.

contiene indicazioni sulle edizioni critiche e commentate delle opere verghiane; le domande riassuntive presenti nella rubrica *Facciamo il punto* non prevedono domande specifiche sul romanzo, piuttosto delle sollecitazioni a rintracciare alcune costanti o linee evolutive nella produzione dell'autore.

Luperini, Cataldi, Marchiani, Marchese, *Il nuovo La scrittura e l'interpretazione. Edizione rossa*, Palumbo, 2011.¹

Il manuale dedica, nel quinto volume, ben tre capitoli *Primo piano* a Verga e alle sue opere, per un totale di centoquarantanove pagine: il capitolo IV, che comprende tutta la produzione verghiana ed organizzato cronologicamente, il capitolo V dedicato a *I Malavoglia* (di cinquantuno pagine), ed il capitolo VI sul Mastro-Don Gesualdo, affidato però integralmente ai materiali disponibili *online*. Tutti i capitoli, organizzati in paragrafi, mescolano parti esplicative, testi antologizzati, letture critiche ed altri materiali integrativi di approfondimento. Il capitolo dedicato al romanzo, introdotto da una pagina di sintesi che ne delinea i nuclei concettuali principali, è diviso in due distinte sezioni: *A) Strutture e temi*, in cui vengono analizzate, in paragrafi separati, il progetto e la genesi del romanzo e la sua struttura narrativa (titolo, tempo e spazio, vicenda, sistema dei personaggi), e *B) La scrittura e l'interpretazione*, che si sofferma sul cronotopo, su lingua e stile, sull'ideologia verghiana, sulla presenza di elementi derivati da Naturalismo e Simbolismo, sulle vicende della ricezione e la fortuna critica. I brevi brani antologizzati (non più di una pagina e mezza ciascuno) sono cinque, e non sono ordinati secondo la progressione narrativa: la *Prefazione* ed una parte del capitolo II (l'incontro tra Alfio e Mena) nella sezione A; l'*incipit* (capitolo I), il dialogo fra Alfio e Mena nel capitolo V e l'epilogo del romanzo nella sezione B. I brani,² identificati da un titolo tendenzialmente descrittivo,³ ed inquadrati da un cappello introduttivo che ne delinea alcuni punti-chiave e piste introduttive, sono riccamente annotati con note lessicali, commentative ed

1 Anche per il Luperini-Cataldi vale quanto già detto per il *Baldi-Giusso*: ovvero, il mantenimento dell'impostazione generale originaria, con le caratteristiche (in questo caso anche grafiche) che l'avevano reso riconoscibile, ovvero la presenza di numerose schede di approfondimento e il ruolo centrale assunto dalle letture critiche poste a confronto nelle sezioni *Il conflitto delle interpretazioni*. Anche in questo caso, il passaggio alla forma mista cartaceo-digitale non ha influito sulla riduzione delle pagine del manuale, anzi, in modo ancora più evidente rispetto al Baldi-Giusso, ha favorito la moltiplicazione esponenziale dei sussidi (mappe, schemi, sintesi), delle analisi ed esercizi, delle schede e dei documenti di approfondimento, dei percorsi interdisciplinari, così come dei materiali più propriamente digitali, che sono ricchissimi e comprendono, oltre ad una vasta antologia integrativa, videolezioni, letture critiche, analisi interattive; in alcuni casi, alcune sezioni (ad esempio, il *Primo piano* dedicato al *Mastro-Don Gesualdo*) sono proposti interamente in digitale.

2 Anche in questo caso, come nel Baldi-Giusso, nonostante l'uso di espedienti grafici (linea orizzontale di separazione, cappello introduttivo in carattere diverso, uso del colore rosso per evidenziare i concetti-chiave all'inizio del brano e la sigla T), non è immediata la distinzione tra brano antologico e parte espositiva.

3 Fa eccezione il brano dal capitolo V, rubricato ad esempio di simbolismo e linguaggio negato.

interpretative, e possono essere seguiti da riquadri (ciascuno di circa mezza pagina) contenenti l'*Analisi del testo* (che si sofferma soprattutto sugli aspetti strutturali, linguistici e stilistici), l'*Interpretazione del testo* (che ne mette in luce le tematiche principali, anche in relazione all'intero romanzo); seguono gli *Esercizi* come da tipologia A dell'Esame di Stato.¹ I paragrafi esplicativi e i testi antologici si alternano continuamente a riquadri (evidenziati dallo sfondo grigio) contenenti svariati materiali di approfondimento: indicazioni bibliografiche sulla lingua e l'ideologia di Verga,² scritti di Verga, letture critiche (alcune delle quali contrapposte secondo il principio luperiniano del *Conflitto delle interpretazioni*), approfondimenti lessicali ed interdisciplinari. I materiali *online* sono puntualmente indicati a margine dei relativi paragrafi, e comprendono ulteriori brani antologici (dai capitoli VII, III, II, XV, X), letture critiche, analisi interattive, videolezioni. Al termine dell'intero capitolo sono proposte una mappa concettuale su *I Malavoglia*, una batteria di esercizi di verifica³ e delle *Proposte di scrittura* secondo diverse tipologie testuali (trattazione sintetica, relazione, tema, saggio breve con documenti); altre pagine sono dedicate all'analisi di due temi presenti nel romanzo verghiano (il tempo e lo spazio; l'amore e la donna),⁴ all'analisi linguistica dell'*incipit* e all'analisi di un testo critico argomentativo.

Langella, Frare, Gresti, Motta, *Letteratura.it. Storia e testi della letteratura italiana*, Bruno Mondadori, 2012.⁵

-
- 1 L'*incipit* e il brano tratto dal capitolo V sono corredati solo dagli *Esercizi*, ma l'*incipit* può avvalersi di un'analisi interattiva disponibile tra le risorse digitali.
 - 2 Indicazioni bibliografiche sulle edizioni critiche delle opere verghiane sono presenti nella bibliografia che chiude il capitolo generale dedicato all'autore.
 - 3 Sono esercizi strutturati - vero/falso, risposta multipla, completamento - e non domande aperte come nella tipologia A dell'Esame di Stato.
 - 4 Come da tradizione di questo manuale, ci sono dei percorsi tematici che attraversano diacronicamente tutti i volumi e che possono essere sviluppati in relazione a specifiche opere o autori: spazio e tempo, l'anima e il corpo, l'amore e la donna, figure sociali e rappresentazione dell'uomo, la guerra e la pace, il libro e la scrittura, simbolo e allegoria (quest'ultima, solo *on line*).
 - 5 Il recentissimo manuale di Langella-Frare è fondato su alcuni chiarissimi presupposti: la centralità della letteratura italiana, la complementarietà del volume a stampa e dei materiali digitali, l'importanza attribuita al canone (un sottotitolo riferito all'evoluzione del canone accompagna ciascuno dei quattro volumi), la flessibilità delle analisi testuali. Ciò consente agli autori di creare un manuale ricco ma allo stesso tempo agile (quattro volumi contro i sei del Baldi-Giusso e del Luperini-Cataldi), in cui il cartaceo faccia da veicolo del canone dei classici imprescindibili e il digitale da 'biblioteca' in cui trovare materiali diversi (una giustificazione teorica di questa dialettica tra canone e biblioteca è stata fornita, proprio da uno degli autori, in Motta 2011). Ogni sezione è divisa in una prima parte di *Lezioni profilo* che fungono da inquadramento storico-culturale e in una parte antologica. I testi sono introdotti da un breve cappello che li contestualizza ma ne elenca anche i punti-chiave, riccamente annotati (la nota ha funzione di spiegazione lessicale e commentativa), e seguiti da un'analisi non onnicomprensiva, ma che ne mette in evidenza uno specifico aspetto (la struttura narrativa o metrico-retorica, i temi, i richiami intertestuali, le caratteristiche di un personaggio...) e dagli esercizi; sono presenti anche riquadri di approfondimento (soprattutto linguistici, ma anche su argomenti specifici), mappe concettuali e domande-guida per l'esposizione orale. Al termine di ciascun capitolo è proposto un percorso tematico diacronico diverso per ciascun autore (a differenza di

Le centotrentadue pagine dedicate al 'classico'¹ Giovanni Verga si trovano all'inizio del volume 3A, suddivise in *Profilo* e *Antologia*: di queste, ventotto sono complessivamente dedicate a *I Malavoglia*. Le sette pagine di presentazione del romanzo, organizzate in paragrafi, accompagnate da domande-guida e chiuse da una mappa concettuale delineano la trama, i temi principali (l'interesse economico, l'egoismo, il mito del progresso, l'ideale dell'ostrica), le strategie narrative e linguistiche. Altre informazioni sul romanzo sono presenti nella *Bibliografia* che chiude il profilo generale (che contiene, oltre alla bibliografia critica, un'utile elenco delle edizioni dei testi in antologia e di altre edizioni commerciali del romanzo, notevoli per la qualità dell'introduzione e degli apparati paratestuali), e nelle due pagine che sintetizzano il confronto tra Manzoni e Verga. I brani antologizzati, piuttosto ampi (di tre o quattro pagine ciascuno), sono quattro: la *Prefazione*, estratti dal capitolo I (ma non l'*incipit*), dal capitolo XI (con tagli) e dal capitolo XV (ma non l'epilogo), e seguono dunque l'ordine narrativo. Tutti recano un titolo, perlopiù descrittivo,² un elenco dei punti-chiave del testo e un breve cappello introduttivo che li contestualizza in relazione all'evoluzione della vicenda; i testi sono riccamente annotati, quasi sempre con funzione di commento o di chiarimento lessicale, e seguiti da un'*Analisi del testo* che però non vuole essere onnicomprensiva, ma si sofferma su uno o due aspetti nodali (i temi presenti nel brano, o le tecniche narrative, o la visione del mondo che ne emerge); completa il tutto uno *Spazio competenze-Per tornare al testo* che propone di analizzare il testo secondo le modalità previste dalla tipologia A dell'Esame di Stato, e che nella parte di approfondimento prevede un confronto con altri testi dell'autore o una riflessione generale sul romanzo - in un caso lo *Spazio Competenze* riguarda *Letteratura e Lingua*, e propone di analizzare la tecnica dello stile indiretto libero. I contenuti *online*, costituiti da due ulteriori brani antologici (dai capitoli III e XI), da letture critiche, da un'analisi interattiva di un brano, e dalla sintesi del capitolo, sono indicati nell'indice e richiamati all'inizio dei paragrafi. Al termine della sezione antologica sono presenti una proposta di saggio breve con documenti (tipologia B dell'Esame di Stato), un ricco ed originale percorso tematico (*Testi in dialogo*) sulla 'religione dell'avere',³ uno schema sintetico su Verga e delle domande per

Luperini-Cataldi che imposta alcuni temi-base, sviluppati poi in tutti i volumi). Alle integrazioni *on-line* sono affidate le letture critiche, un'ampia biblioteca di testi antologici, analisi interattive, esercizi e la possibilità di interagire in un blog letterario.

1 Sono intitolate *I classici* le sezioni del manuale dedicate agli autori più rappresentativi.

2 Fa eccezione l'ultimo brano, intitolato *L'espiazione dello zingaro*.

3 Si segnala che, al contrario di quanto avviene in Luperini-Cataldi, i percorsi tematici proposti in Frare-Langella non sono organizzati secondo tre o quattro temi fondamentali che si ripetono nel corso dei volumi, ma sono diversi per ciascun autore, e spesso originali e anticonvenzionali.

l'esposizione orale, con un'intera batteria dedicata a *I Malavoglia*.

Sambugar, Salà, *Laboratorio di Letteratura*, Firenze, La Nuova Italia, 2013.¹

L'Unità dedicata a Giovanni Verga, di cinquantasette pagine, è la quarta del terzo ed ultimo volume del manuale (volume che arriva sino ai contemporanei), è aperta da una pagina che mette a confronto due linee del tempo, una dedicata alla vita dell'autore e una ai coevi avvenimenti storici; sono elencati inoltre prerequisiti e risultati di apprendimento in termini di conoscenze e abilità. L'Unità si articola in un profilo iniziale, organizzato nei tradizionali paragrafi *La vita, Le opere, Il pensiero e la poetica*, e chiuso da domande di autovalutazione, e in una sezione antologica che segue cronologicamente l'evoluzione della narrativa verghiana; la sezione antologica è preceduta da uno schema che indica sinteticamente, per ciascun brano, quali *Contenuti*² vengono in esso affrontati. La presentazione del romanzo è inserita in due luoghi: nel profilo, all'interno del paragrafo dedicato a *La fase verista*, nel quale sono elencate tutte le opere di questo periodo, e prima dei brani antologizzati, dove vengono esposti, anche con il supporto di due mappe concettuali, genesi, trama, coordinate spazio-temporali e tecniche narrative. I brani antologizzati, piuttosto ampi (di due o tre pagine ciascuno) sono tre, la *Prefazione*, l'*incipit* e la conclusione del romanzo, introdotti da titoli descrittivi, da un breve cappello che li contestualizza, ma che indica (a lato, ed in colore diverso), anche quali *Contenuti*³ e quali elementi di *Pensiero e poetica* è possibile ritrovarvi; i brani sono forniti di un buon numero di note, la maggior parte delle quali lessicali o con funzione di commento, anche se non mancano alcuni spunti interpretativi. Tutti i testi sono accompagnati da una scheda di analisi, *Per lavorare sul testo*, non troppo ampia né tecnica, focalizzata più aspetti tematici che di tecnica narrativa, e da esercizi modellati sulla tipologia A dell'Esame di Stato, ma anche da proposte diverse, come ad esempio l'uso del romanzo verghiano come punti di

1 Già il titolo del manuale segnala l'attenzione alla dimensione operativa necessaria all'acquisizione di competenze letterarie (indicate analiticamente all'inizio dei volumi). L'ordinamento del manuale è cronologico, suddiviso in Unità dedicate alla cornice storico-culturale, ai generi, agli autori, alle opere, a L'Europa e il mondo (dunque con una chiara apertura all'interculturalità), in cui al profilo segue la parte antologica. A queste unità più tradizionalmente storico-letterarie se ne aggiungono altre, dedicate a *Scienza e tecnica*, a specifici percorsi tematici, a raccordi con la Storia dell'arte (che, nelle Linee-Guida è affidata al docente di Lettere). Tutti i testi sono seguiti da analisi del testo non troppo ampie e tecniche, e sono presenti schede, intitolate *Voci nel presente* e *Intercultura* che permettono di collegare uno degli argomenti trattati nell'Unità o con autori novecenteschi o con problemi di attualità. Sono presenti anche *Visualizzazioni* (ovvero analisi del testo che utilizzano colori ed espedienti grafici per individuare gli elementi di rilievo), *Laboratori di scrittura*, suggerimenti per la ricerca in gruppo (*team working*) e sul web. Numerosi sono i supporti allo studio: linee del tempo, schemi, mappe, sintesi. I materiali *online* offrono ulteriori brani antologici, risposte alle domande di autovalutazione, itinerari multimediali e quiz interattivi.

2 Vengono genericamente definiti *Contenuti* aspetti legati ai temi e ai motivi trattati nel testo, più che al suo contenuto informativo.

3 Idem come sopra.

partenza per un tema di ordine generale (tipologia D) sulle trasformazioni della famiglia, e altri suggerimenti per la scrittura argomentativa, anche breve. L'*incipit* del romanzo è riproposto anche in un'apposita scheda di analisi con *Visualizzazione*, nella quale i colori e i segni grafici indicano e sottolineano particolari usi linguistici e tecniche narrative. Sono inserite nella sezione antologica anche due schede di confronto con domande di riflessione: una, *Voci nel presente*, propone un testo di Andrea Zanzotto incentrato sull'egoismo generato dal progresso e dallo sviluppo economico; la seconda, *Intercultura*, suggerisce, attraverso il brano di una scrittrice italo-indiana, Gabriella Kuruvilla, di soffermarsi nuovamente sul tema della famiglia. Un'altra scheda di confronto, più marcatamente letteraria, offre, anche con l'ausilio di una mappa, un parallelo tra il pessimismo leopardiano e quello verghiano. L'*Unità* è chiusa da uno schema riassuntivo e da una sintesi generale sull'autore e la sua produzione. Non è presente alcuna bibliografia.¹

La tabella sottostante può facilitare il confronto tra i manuali.

	Baldi-Giusso, <i>Il piacere dei testi</i>	Luperini-Cataldi, <i>Il nuovo La scrittura e l'interpretazione</i>	Langella-Frere, <i>Letteratura.it</i>	Sambugar-Salà <i>Laboratorio di Letteratura</i>
<i>Volume</i>	Vol. 5, Dall'età postunitaria al primo Novecento	Vol. 5, Naturalismo, Simbolismo e avanguardie (dal 1861 al 1925)	Vol. 3A, La metamorfosi del canone. L'età della secolarizzazione. Il secondo Ottocento e il primo Novecento	Vol. 3, Dal Positivismo alla letteratura contemporanea
<i>Pagine</i>	<i>Verga Tot.</i> 128 pagine (pp. 190-318)	149 pagine (pp.158-307)	132 pagine (pp. H195-H327)	57 pagine (pp.126-183)
	<i>Malavoglia</i> 24 pagine (pp. 236-260)	51 pagine (pp. 256-307)	28 pagine: 7 profilo (H216-H222) + 18 antologia (H263-H281)	19 pagine (pp. 143-162)
<i>Profilo</i>	4 pagine, organizzate in paragrafi	Circa 17, organizzate in paragrafi	10 pagine, organizzate in paragrafi	Circa 3 pagine complessive, organizzate in paragrafi

¹ È forse possibile attribuire la mancanza delle indicazioni bibliografiche al fatto che il manuale è dedicato ad un'utenza specifica, che viene probabilmente ritenuta poco incline all'approfondimento individuale di argomenti letterari; tale scelta è senza dubbio molto pragmatica, ma riflette anche un pregiudizio di fondo - l'incapacità o la scarsa disponibilità degli studenti di tecnici a dedicarsi in modo partecipe ed autonomo agli studi umanistici e letterari - difficile da sradicare.

Rapporto profilo/testi	Il profilo precede i testi, seguiti da analisi e altri sussidi	Stretta mescolanza tra profilo, testi antologizzati e altri sussidi	Il profilo precede i testi, seguiti da analisi e altri sussidi	Il profilo precede i testi, intervallati da schede di approfondimento e confronto
Brani antologizzati	4 brani (di 2-4 pp.), ¹ con tagli, rispetto dell'ordine narrativo: dai capp. I (<i>incipit</i>), IV, IX, XV (conclusione) tot: circa 16 pagine	5 brani (di max. una pagina) no tagli no rispetto ordine narrativo <i>Prefazione</i> dai capp. II, I (<i>incipit</i>), V, XV (conclusione) tot: circa 9 pagine	4 brani (di 3-4 pp.), con tagli, rispetto dell'ordine narrativo: <i>Prefazione</i> dai capp. I (no <i>incipit</i>), XI, XV (no conclusione) tot: circa 13 pagine	3 brani (di 2-3 pp.) no tagli, rispetto dell'ordine narrativo: <i>Prefazione</i> dai capp. I (<i>incipit</i>) e XV (conclusione) tot: circa 9 pagine
Titolo	Sì titoli interpretativi	Sì titoli descrittivi	Sì titoli descrittivi e interpretativi	Sì titoli descrittivi
Cappello	Sì breve contestualizzante	Sì, lungo indica punti-chiave, delinea linee interpretative e tematiche	Sì, breve indica punti-chiave contestualizzante	Sì, breve contestualizzante indica punti-chiave di contenuti, pensiero e poetica
Note	Sì, contenute, lessicali e commentative	Sì, abbastanza ampie, commentative e interpretative	Sì, numerose e ampie, soprattutto lessicali e commentative, ma con spunti interpretativi	Sì, abbastanza ampie, commentative e lessicali, con alcuni spunti interpretativi
Analisi del testo	Sì, ampie	Sì, abbastanza sintetiche, ma distinte in <i>Analisi e Interpretazione</i>	Sì, ampie ma focalizzate su un particolare aspetto (tecniche narrative, poetica, temi)	Sì, abbastanza sintetiche
Esercizi	Sì, per tutti i brani, come da Tipologia A + 2 laboratori specifici di lessico e lingua	Sì, per tutti i brani, come da tipologia A	Sì, come da tipologia A, di cui uno specifico su <i>Letteratura e lingua</i>	Sì, per tutti i brani, come da tipologia A e D, + esercizi specifici di guida allo studio e alla scrittura

¹ È antologizzata anche la *Prefazione*, ma nella sezione dedicata al *Ciclo dei vinti*.

<i>Altri sussidi</i>	<p>nel profilo: schema del romanzo</p> <p>nell'antologia: 6 riquadri <i>Pesare le parole</i> 2 <i>Microsaggi</i></p>	<p>1 scheda lessicale, 4 <i>Schede informazioni</i>, 7 <i>Materiali e Documenti</i> (di cui un <i>Conflitto delle interpretazioni</i>), 1 scheda <i>Passato e presente</i>, 1 mappa concettuale sul romanzo, verifiche, proposte di scrittura, 2 percorsi tematici, 1 analisi linguistica di un testo, 1 analisi di testo critico</p>	<p>nel profilo: domande-guida, mappa concettuale e scheda lessicale</p> <p>nell'antologia: esercizi per l'Esame di Stato, 1 percorso tematico, 1 schema di sintesi, domande per l'esposizione orale</p>	<p>nel profilo: linee del tempo comparative, mappa sui romanzi, domande di autovalutazione</p> <p>nell'antologia: 2 schede di confronto <i>Voci nel presente</i> e <i>Intercultura</i>, analisi del testo visualizzata, 1 scheda di confronto con Leopardi (+ mappa), 1 testo critico con domande</p>
<i>Bibliografie</i>	<p>1 ragionata: edizioni critiche, commentate, storia e antologia della critica, guide divulgative, letture critiche</p>	<p>3: generale ragionata (anche su edizioni critiche), una specifica su lingua, una su ideologia</p>	<p>1 ragionata: edizioni in antologia, altre edizioni in commercio, critica essenziale</p>	<p>No</p>
<i>Online</i>	<p>Verifica interattiva, suggerimenti per la ricerca nel web e materiali per l'Esame di Stato</p>	<p>8 video, 5 brani antologici (dai capp. VII, III, II, XV, X), 1 testo interattivo, 5 letture critiche (di cui due in <i>Il conflitto delle interpretazioni</i>), materiali per il recupero</p>	<p>2 brani antologici (dai capp. III e XI), 1 analisi interattiva, esercizi, letture critiche, blog letterario</p>	<p>2 brani antologici (dai capp. IV e X), risposte alle domande di autovalutazione, itinerari multimediali, quiz interattivi</p>

Dall'analisi dei manuali e dal loro confronto emergono alcuni elementi di riflessione.

- Rapporti quantitativi. In Luperini-Cataldi lo spazio dedicato a Verga è maggiore rispetto a quello dedicato da Baldi-Giusso e Langella-Frere allo scrittore siciliano,¹ e maggiore è anche quello riservato a *I Malavoglia*, corrispondente ad un terzo delle pagine totali, contro al venti per cento circa degli altri due; anche in Sambugar-Salà lo spazio riservato al romanzo occupa circa un terzo delle pagine dedicate complessivamente a Verga e,

¹ Ma ciò è probabilmente da attribuire alla familiarità di Romano Luperini con lo scrittore siciliano, al quale ha dedicato numerosi saggi critici.

fatte le dovute proporzioni (ovvero la compressione in un solo volume dell'arco cronologico che gli altri manuali spalmano su due), risulta paragonabile a quello dei manuali per i licei. Nonostante questa differenza quantitativa, emerge dalla tabella una sostanziale omogeneità dell'offerta: in tutti i manuali, siano essi pensati per uno studente di liceo o di istituto tecnico e professionale, sono presenti un profilo, testi corredati da cappello, note, analisi ed esercizi, oltre ad una grande varietà di altri sussidi, sia di approfondimento che di sintesi, sia nel testo a stampa che nei materiali disponibili in formato digitale;² in questo senso, sono particolarmente vari e numerosi i sussidi di Luperini-Cataldi. In tutti i manuali, comunque, l'incontro diretto con romanzo avviene dopo che lo studente ha già avuto modo di conoscere le caratteristiche fondamentali della narrativa verista verghiana (canone dell'impersonalità, discorso indiretto libero, pessimismo) e della struttura del romanzo (trama, sistema dei personaggi, tecniche narrative, temi principali).

- Le scelte antologiche. anche in questo caso, le scelte sono simili, sia nel numero di brani antologizzati, sia nella scelta dei capitoli di provenienza: sono infatti sempre presenti sia il capitolo iniziale che quello finale, anche se in Langella-Frere non sono antologizzati incipit ed epilogo, ma altre parti. Significativa è, invece, la diversa lunghezza dei brani: se Baldi-Giusso e Langella-Frere, pur con tagli, offrono brani piuttosto lunghi (fino a cinque pagine), col risultato che la riproduzione del testi occupa circa la metà delle pagine complessive dedicate a *I Malavoglia*, Luperini-Cataldi preferisce brani integri ma estremamente brevi, di massimo una pagina, con l'esito paradossale che il manuale che dedica più pagine al romanzo offra il minor numero di testi antologizzati; non solo: è l'unico che non rispetta, nella sequenza dei brani, il loro ordine narrativo. Condivisibile la scelta di Sambugar-Salà, che, in ragione del minor spazio a disposizione optano per la *Prefazione* e per un'antologizzazione sufficientemente ampia di incipit e conclusione.
- Testo antologizzato e apparati. In tutti i manuali, i brani sono introdotti da un titolo che, soprattutto nel caso di Baldi-Giusso, delinea una precisa linea interpretativa che verrà poi esplicitata nell'*Analisi del testo*; Luperini-Cataldi opta invece per dei titoli maggiormente descrittivi, ma i brani sono inseriti dopo paragrafi o schede che

2 È possibile attribuire la costante di questo schema anche al fatto che la prova di Italiano dell'Esame di Stato è la stessa per tutti gli indirizzi di scuola, e dunque gli studenti devono essere messi in grado di svolgere adeguatamente l'analisi del testo previsto dalla tipologia A.

affrontano argomenti molto specifici (l'ideologia di Verga, il rapporto tra Naturalismo e Simbolismo, ecc.): nonostante la diversa impostazione, si genera la medesima impressione di un testo letterario piegato a campione di prova del metadiscorso critico del manuale. Tutti i testi sono introdotti da cappelli che contestualizzano il brano nell'economia del romanzo e in alcuni casi ne forniscono linee interpretative: Luperini-Cataldi, Frare-Langella e Sambugar-Salà segnalano in una apposito box colorato alcuni punti-chiave utili per la comprensione ed interpretazione. Allo stesso modo, tutti i manuali provvedono ad un apparato di note, più scarno e con funzione di spiegazione lessicale in Baldi-Giusso, decisamente più ricco, commentativo e con spunti interpretativi quello di Luperini-Cataldi e Frare-Langella; in una posizione intermedia le scelte di Sambugar-Salà, che, pur offrendo un numero congruo di note, non soffocano eccessivamente il testo e sono particolarmente attente alla spiegazione lessicale. Onnipresenti sono le analisi del testo, ampie e dettagliate quelle del Baldi-Giusso, che si sofferma sempre una pluralità di elementi presenti nel testo; divise in *Analisi* ed *Interpretazione* quelle di Luperini-Cataldi, che delega alla prima la messa in evidenza di alcune caratteristiche strutturali del testo, e alla seconda il compito di raccordare il brano singolo a problemi e temi di più ampio respiro nel romanzo o nella produzione di Verga; particolare la scelta di Langella-Frare, che preferisce analisi «mirate, per affondo»,¹ che mettano in evidenza, dichiarandolo nel sottotitolo, solo uno o due tratti fondamentali del testo in esame; piuttosto sintetiche quelle di Sambugar-Salà, che evita di soffermarsi su aspetti eccessivamente tecnici e predilige un approccio voloto a mettere in evidenza i temi ed i motivi presenti nel testo. Tutti i manuali presentano esercizi di comprensione sul modello della tipologia A dell'esame di Stato, anche se in Luperini-Cataldi manca la parte di comprensione globale, che solitamente richiede una sintesi del brano o l'individuazione degli argomenti principali; in generale, le richieste di Baldi-Giusso sono molto più analitiche e tecniche (individuazione e riconoscimento di particolari usi linguistici e figure, ecc.) di quelle degli altri due manuali, che richiedono osservazioni più generali su stile, personaggi, ecc.;² come già detto, alcuni esercizi sono dedicati in modo specifico agli aspetti linguistici. Particolare la scelta di Sambugar-Salà, che inserisce anche la tipologia D e una *Guida allo studio e alla*

1 Falcetto 2011a, pp. 128-129.

2 Si segnala che la recente tendenza delle prove somministrate all'Esame di Stato è proprio quella di porre domande non eccessivamente tecniche o specialistiche come accadeva fino a qualche anno fa.

scrittura che propone esercizi di riflessione e scrittura argomentativa breve.

- Altri sussidi e materiali. In tutti i manuali sono proposti, in modo piuttosto sistematico, sussidi allo studio individuale (mappe, schemi, esercitazioni per l'esame, domande-guida, ecc.) e materiali di approfondimento (saggi critici, percorsi tematici, schede su aspetti del romanzo), che risultano particolarmente numerosi e diversificati in Luperini-Cataldi, come da tradizione di questo manuale che riserva uno spazio privilegiato al momento del conflitto interpretativo; Langella-Frare preferisce invece delegare ai materiali *online* il compito di fornire un'antologia della critica verghiana, concentrandosi soprattutto sui supporti per lo studente (ad esempio, è l'unico manuale che preveda delle domande-guida anche nella parte espositiva); Sambugar-Salà è il manuale che fa maggior uso di supporti di tipo visivo e non lineare (linee del tempo, mappe, schemi). Anche per quanto riguarda i materiali *online*, l'offerta più ricca è quella di Luperini-Cataldi e Frare-Langella, anche se tutti i manuali cercano di sfruttare appieno le potenzialità del mezzo digitale offrendo analisi interattive dei testi, oltre a materiali aggiuntivi di vario tipo, anche in video – anche se più ridotte sono le proposte di Sambugar-Salà.

3.c.iii. Conclusioni

Ciò che emerge con evidenza dall'analisi dei manuali-antologia è la quasi scomparsa del testo letterario, soffocato in mezzo alla ridda di analisi, testi critici, sussidi per lo studio, pre-inquadrato da titoli e cappelli introduttivi, smembrato nella sua coerenza logico-narrativa. Lo studente arriva a leggere le prime righe de *I Malavoglia* sapendo già praticamente tutto ciò che c'è da sapere sul romanzo, vista la mole di pagine introduttive – che aumenta a dismisura se si conta quanto è già stato studiato della produzione precedente dell'autore; la lettura diventa quindi non un momento di scoperta, ma di semplice messa alla prova di quanto è già stato appreso, e ciò che resta da sapere è squadrato nelle ricche analisi che seguono il testo, riducendo così anche la valenza potenzialmente conoscitiva degli esercizi.¹

Altro elemento rilevante è l'assenza di qualunque riferimento alla possibilità di una lettura integrale del testo, a partire dalle indicazioni bibliografiche: Langella-Frare a parte (che le colloca prima della sezione antologica e mostra una particolare attenzione per edizioni

1 «Rimuovendo continuamente il suo oggetto (il testo) e sostituendolo con un metadiscorso critico tanto rigidamente strutturato quanto sottratto a verifica, il manuale riesce nella difficile impresa di eludere contemporaneamente i due soli approcci didatticamente possibili alla letteratura: quello che si fonda sul godimento ludico-estetico che dal testo promana e quello che aspira a fornire una “grammatica”, cioè una competenza di decifrazione e di lettura consapevole», Mordenti 1983, p. 1011.

commentate normalmente presenti in commercio),¹ il posizionamento della bibliografia in fondo ai capitoli priva lo studente del necessario primo impatto con la semplice *esistenza* di un testo integrale, che dovrebbe essere chiara ed evidente a prescindere da qualunque forma di antologizzazione. Non solo, le indicazioni tendono ad evidenziare le edizioni critiche nazionali delle opere di Verga e, soprattutto, la messe di studi critici, più che suggerire edizioni in commercio, magari economiche, ma con buone introduzioni e note ai testi, che possano essere acquistate e lette dagli studenti. Manca anche l'idea di un lavoro complessivo, da parte degli studenti, sul romanzo verghiano, perché non sono previste proposte di analisi ed esercizi che vadano oltre il singolo brano e offrano stimoli per un'interpretazione globale (anche in questo caso, fa parziale eccezione Frare-Langella, che ha una batteria di domande-guida per l'esposizione orale dedicata solo a *I Malavoglia*): lo sforzo, infatti, è già stato fatto nelle pagine di presentazione, nei microsaggi e nelle schede di approfondimento, da cui, paradossalmente, uno studente apprende il funzionamento del sistema dei personaggi, del cronotopo, dell'intreccio "a circolo imperfetto", delle tecniche narrative di un romanzo che può anche, molto tranquillamente, non avere letto. Al contrario, in un manuale come Sambugar-Salà, destinato a studenti a cui meno frequentemente viene richiesta la lettura integrale di romanzi così complessi, ben poco allettante e coinvolgente è l'esposizione della trama, che avrebbe potuto giovare di una maggiore ricchezza e precisione nella ricostruzione della vicenda, e, soprattutto, le caratteristiche e i ruoli dei personaggi, così da fornire un'immagine globale più completa e dettagliata de *I Malavoglia*.

Si è dunque di fronte a manuali che, con la parziale eccezione di Langella-Frare, tendono ad occupare tutto lo spazio leggibile, finendo per scoraggiare una lettura integrale che appare da un lato secondaria rispetto a quella delle varie introduzioni, analisi e approfondimenti,² dall'altro impossibile senza di esse - e pare difficile non mettere in relazione questa responsabilità dei manuali-antologia nell'atteggiamento di disaffezione alla lettura che si manifesta soprattutto a partire dal triennio superiore, quando una didattica della letteratura che dovrebbe porre le fondamenta di una lettura consapevole sembra invece scoraggiare la lettura

1 Vengono infatti segnalate alcune edizioni dalla curatela particolarmente affidabile.

2 «In un suo intervento del 1996, *Leggere* (recentemente riproposto dalla Fiera del Libro di Torino 1999 in un volumetto dal titolo *Le utopie della lettura*, a cura di Ernesto Ferrera e impresso dalle macchine IBM Infoprint), Giuseppe Pontiggia individuava uno dei fattori che scoraggiano la lettura nel "culto della 'introduzione'. Leggere un libro prima di leggerne un altro. La scuola ci abitua a differire la lettura di un genio per una mediocrità che lo spieghi. Il risultato è di smettere la lettura del primo e di non passare mai al secondo. La noia della traversata ci spinge molte volte a cambiare rotta"», Minoia 2000, p. 128.

tout-court.¹ Inoltre, nella sua pretesa di dire tutto sul testo in questione, il manuale-antologia tende da un lato ad invadere lo spazio interpretativo che invece dovrebbe essere concesso alla libera iniziativa, ai dubbi, e volendo anche agli errori, di insegnanti e studenti, abdicando invece a quello che dovrebbe essere il suo compito principale, ovvero la messa a disposizione di strumenti per una corretta comprensione letterale del testo, attraverso un commento esaustivo e di qualità;² dall'altro pare escludere ogni altro possibile concorrente rispetto al suo compito di educazione letteraria, poiché in esso

raramente lo studente trova reali indicazioni di ricerca che lo invitino ad andare oltre il rapporto con il manuale stesso, ma viene chiamato a mettere in relazione i contenuti presenti nei materiali offerti, che altri hanno selezionato. Imparare a orientarsi in una bibliografia, e poi in una biblioteca, avere un'idea del diverso tipo di contributo che può offrire una raccolta di articoli rispetto a un saggio monografico: ecco aspetti di metodologia operativa (per non parlare di quelli legati alla realtà telematica) la cui padronanza precede la specificità disciplinare.³

Senza dubbio, non è facile proporre antologizzazioni rispettose sia dei testi narrativi che della libertà interpretativa dei lettori, e contemporaneamente mantenere un legame diretto col testo nella sua integrità;⁴ sarebbe opportuno, ad esempio, concepire percorsi differenti, uno per coloro che leggeranno il testo integralmente, l'altro per coloro che si limiteranno ai contributi antologici. Il primo (auspicabile soprattutto nei manuali indirizzati ai Licei) potrebbe prevedere innanzitutto una bibliografia che aiuti nel reperimento dell'edizione commerciale più adatta alle esigenze della classe, e una serie di domande-guida o di punti-chiave organizzati capitolo per capitolo, da tenere presenti man mano che si avanza nella lettura, così come delle proposte di esercizi e di prove di scrittura che riguardino il romanzo nella sua globalità e complessità. Sarebbero altresì opportune indicazioni di percorsi intertestuali che permettano di mettere in relazione e confrontare romanzi affini per tematiche e tecniche narrative o, al contrario, molto diversi. Il secondo tipo di percorso, quello più propriamente antologico (che forse si presta meglio alle esigenze degli studenti di Istituti Tecnici e Professionali) potrebbe evitare di anticipare integralmente la trama, proponendo l'*incipit* e il finale, ricordati da una sintesi piuttosto ricca ed attenta agli snodi narrativi e ai ruoli e all'evoluzione dei personaggi

1 Questa aporia è stata individuata, più di dieci anni, fa da Giovannetti 2002, pp. 143-145.

2 È il problema del «commento eluso», Giovannetti 2002, p. 143.

3 Minoia 2000, p. 132.

4 Si deve segnalare la presenza, in Luperini-Cataldi, di *Schede Informazioni Libri* dedicate a opere importanti della letteratura italiana ed europea e non trattate direttamente nel manuale, schede che però vanno poco oltre la sintesi della trama e dei principali motivi dei romanzi e che non forniscono particolari appigli e motivazioni per una lettura autonoma individuale.

principali. Sarebbe possibile anche presentare entrambi i percorsi, magari delegandone uno ai materiali integrativi in digitale e, in entrambi i casi, potrebbero essere alternati testi molto commentati, poco commentati e testi 'puliti',¹ così da mettere gradualmente alla prova le capacità analitiche degli studenti.

Indipendentemente dalle possibili realizzazioni pratiche, ciò che è più importante, è la presa di consapevolezza, da parte delle case editrici e degli autori, che il manuale-antologia non può e non deve essere l'unico, tentacolare, mezzo per l'educazione letteraria e l'avvicinamento alla letteratura viva, che non deve esaurirsi in esso (il 'teralibro' che uccide tutto ciò che sta al di fuori) ma da esso prendere avvio (il 'libro-ponte', il 'libro-finestra' che apre a spazi più ampi). In sostanza, deve essere sempre presente l'idea che il manuale sia uno strumento, e solo quello, di

una comunità di lettori-interpreti capaci di prendere spunto dai contenuti manualistici per poterli valorizzare e insieme sorpassare, e quindi avviarsi verso esperienze di lettura e di conoscenza auspicabilmente sempre più soggettive, indipendenti e consapevoli.²

4. Prospettive digitali: la dissoluzione del manuale?

4.a. *La rivoluzione digitale e la trasformazione del libro*

In un racconto scritto nel 1951, *Chissà come si divertivano*, Isaac Asimov immagina un futuro senza scuola, in cui bambini e ragazzi imparano stando a casa, grazie ad un maestro-computer, poiché i libri, ormai, non esistono più, resi inutili dall'avanzamento tecnologico, ma rimpianti da studenti costretti ad imparare solo dalle macchine;³ *science-fiction* a parte, un futuro distopico in cui l'avvento delle tecnologie digitali ha causato la scomparsa del libro e dei saperi tradizionali è uno dei timori che serpeggia tra intellettuali e letterati, divisi ancora una volta, come già di fronte alla massiccia e pervasiva diffusione dei media visivi, in “apocalittici e integrati”.⁴

Senza dubbio, la cosiddetta rivoluzione digitale ha avuto un fortissimo impatto su ciò che intendiamo come “testo”, come “lettura” e come “libro”.⁵ Dall'invenzione della stampa in poi,

1 Entrambe le proposte, di Giulio Ferroni ed Emilio Manzotti, in Teucci 2009a.

2 Giovannetti 1999, p. 137.

3 Ora in Asimov 1995.

4 Il ventaglio delle posizioni rispetto all'impatto delle tecnologie sui processi culturali, e sul libro in particolare, è davvero variegato: si va dall'entusiasmo di Serres 2013, all'atteggiamento critico ma possibilista di Simone 2000; Giunta 2008; Casati 2013 (e sono probabilmente queste le posizioni più ricche e stimolanti), fino al rifiuto del digitale in nome della “sacralità” del libro cartaceo (Arca 2003 e Vargas Llosa 2013).

5 La bibliografia sull'argomento è ormai sterminata. Per una panoramica generale si rimanda all'ormai classico Roncaglia 2010, che affronta soprattutto le questioni relative alla trasformazione da libro cartaceo a libro digitale, a Gomez 2008 che si interroga sul ruolo e la funzione del libro nell'era digitale e a Mauri 2012 per la lettura digitale; per questioni più propriamente editoriali invece si vedano Cavalli e Solidoro 2008 e Vannucchi

il concetto di “testo” ha sempre rimandato ad un'entità chiusa, compiuta, originale, prodotta da uno o più autori identificabili,¹ dunque tendenzialmente stabile; il testo digitale, al contrario, è continuamente suscettibile di completamenti, variazioni ed aggiornamenti, risultando così potenzialmente dinamico;² inoltre, «mentre nel libro a stampa il supporto e la “forma” del testo finiscono per costituire un oggetto unico e inscindibile, nel mondo digitale il dispositivo di lettura e il testo elettronico sono oggetti separati, che si incontrano nel momento della lettura ma hanno, prima e dopo, vita autonoma».³ Un'altra differenza nodale sta nel rapporto che si istituisce tra un testo ed altri testi e fra testo ed illustrazione, grazie alla possibilità del digitale non solo di rimandare, tramite link,⁴ ad altri testi,⁵ ma anche di integrare immagini in movimento, filmati ed altri oggetti digitali realizzati con tecnologie di graphic computer in 3D e realtà aumentata. Ciò accade nonostante entrambi utilizzino, di fatto, lo stesso sistema di segni linguistici (ad esempio, l'alfabeto latino ed i segnali interpuntivi), le stesse regole grammaticali e sintattiche, le stesse convenzioni compositive, strutturali e paratestuali (margini, titoli, paragrafazioni).⁶ È possibile allora delineare tre direttrici di cambiamento che distinguono i testi a stampa dai testi digitali:⁷

- dalla disposizione lineare all'ipertestualità;

2008.

1 Simone 2000 pp. 97-122, che dimostra anche quanto tale concezione sia storica e non ontologica.

2 «Printed and digital technologies each possess some unique features that result in important differences in the way texts are produced, displayed, organised and connected to other texts. Furthermore, whereas printed texts have a relative permanence, digital texts are potentially dynamic and can be constantly completed, edited and updated. These differences have consequences for the access, comprehension and uses of text in a wide variety of situations, ranging from education to work to personal and civic purposes. It is therefore crucial to understand and assess the new forms of reading literacy that come with the practice of reading on digital displays», OECD 2011, p. 32. Il Framework per i test PISA 2015 relativo alla *reading literacy* supera la distinzione tra testi a stampa e testi digitali, e preferisce quella di testo statico e testo dinamico, OECD 2013a, pp. 3-4.

3 Roncaglia 2010, p. 124.

4 «One of the most distinctive features of digital texts is the hypertext link, a technique that appeared in the 1980s as a means of connecting pages of information in large electronic documents [...]. The hypertext link or hyperlink is a piece of information (usually a word or a phrase) that is logically connected to another piece of information (usually a page). [...] Hyperlinks may be presented in separate lists (also called menus) or embedded within content pages», OECD 2001, p. 35.

5 «Il testo digitale si fa poi anche “inter-“ ed “iper-“ testuale. Da un lato esso si pone in collegamento con sempre più testi, in modo sempre più reticolare e più esteso rispetto a quanto avveniva in modo esplicito (con note e riferimenti bibliografici) e in modo implicito (con il riferimento ad altri testi) attraverso il libro, anche se sulla Rete non sempre i riferimenti e i collegamenti vengono evidenziati (con l'effetto della perdita spesso di autorialità dei contenuti di Internet). Dall'altro la dimensione iper-testuale, cioè la possibilità che viene offerta al lettore di procedere in modo non soltanto lineare, ma anche attraverso nodi concettuali, e di scegliere autonomamente attraverso quali percorsi procedere con la “navigazione”. Una possibilità che ovviamente era a disposizione anche con la tipografia, attraverso strumenti quali gli indici anche nei testi a stampa, ma che la Rete (e in particolare il linguaggio HTML) rende ancora più pratica e più rapida», Di Bari 2013, p. 108.

6 OECD 2011, p. 33.

7 OECD 2011.

- dal testo illustrato al testo multimediale e a realtà aumentata;
- dal testo d'autore alle discussioni *online* e ai *social network*.¹

In relazione a tali differenze, anche lo statuto del lettore subisce una modificazione evidente, poiché, grazie alla possibilità di manipolazione diretta del testo digitale, egli diventa a tutti gli effetti uno «scretto». ² Tale metamorfosi è più evidente nella lettura *online*, su testi nati appositamente per il web 2.0, che spesso prevedono *ab origine* la possibilità che i lettori intervengano direttamente con commenti, interpolazioni, condivisioni: essa diventa così «connessa, interattiva, semipubblica, ipertestuale»,³ una vera e propria «oltrelettura».⁴

Dati simili presupposti, è difficile assimilare al libro un testo elettronico nato per il web, ed è questa anche la posizione di Gino Roncaglia, che limita la denominazione di “libro elettronico” o “ebook” all’insieme di un testo digitale e di un supporto di lettura, o *device*, le cui caratteristiche ergonomiche e di usabilità possano avvicinarsi a quelle del libro a stampa,⁵ permettendo così una lettura agevole anche di «quei testi prevalentemente lineari che formano una parte essenziale della nostra tradizione culturale»;⁶ l'ebook ideale dovrebbe consentire, inoltre, di arricchire l'attività di lettura «con quelle di ricerca, consultazione, integrazione all'interno di larghe basi di dati testuali, gestione di annotazioni eventualmente condivise con più utenti, ecc.».⁷ L'evoluzione dell'ebook, ovvero l'insieme di un testo digitale (spesso la versione su file di un testo nato originalmente per la stampa) e di uno specifico *device*, ossia di un dispositivo *hardware* di lettura (pc, smartphone, tablet, e-reader) che possa offrire caratteristiche di usabilità simili a quelle del libro a stampa, prima fra tutte la portabilità, pone inoltre una serie di problemi squisitamente tecnici,⁸ come le caratteristiche e le differenze dei singoli *device*, le questioni legate al copyright e al possesso del DRM,⁹ quelle relative all'esportabilità e convertibilità, attraverso appositi programmi, dei formati in cui gli ebook vengono messi a disposizione (pdf, epub, mobi); altre criticità riguardano l'accuratezza e il

1 «The spread of the Internet, combined with the interactivity of electronic displays, have made it possible to create new form of communication that lie between traditional written text and spoken conversations. [...] These activities require a mastery of reading comprehension and written skills», OECD 2011, p. 35.

2 De Kerckhove 2008.

3 De Kerckhove 2008, p. 30.

4 Bouillier et al 2013.

5 Roncaglia 2010, pp. 38-51

6 Roncaglia 2010, p. 50.

7 Roncagli, 2010, p. 51.

8 Per tutte queste questioni (già discusse dieci anni fa, e con particolare attenzione all'uso didattico dell'e-book, da Roncaglia e Meschini 2006), che non verranno qui analizzate, si rimanda a Eletti e Cecconi 2008 e all'utile Tropic del libro 2013 (che enumera una serie di “diritti del lettore digitale”) e alla bibliografia e sitografia ivi indicata.

9 Digital Rights Management, ovvero i differenti sistemi con cui viene tutelato il diritto d'autore nell'editoria digitale.

rigore filologico dei testi convertiti in formato digitale,¹ o la loro resa grafica.²

Da questo punto di vista, allora, nonostante i timori di alcuni, e nonostante certi evidenti progressi conseguenti alla rapida espansione del mercato degli ebook,³ pare ancora di là da venire il tempo in cui la lettura *online* e la lettura su ebook saranno in grado di soppiantare definitivamente una tecnologia così funzionale come quella del libro a stampa – secondo Jeff Gomez la rivoluzione dell'ebook è «la rivoluzione che non è avvenuta»;⁴ anzi, è possibile, se non altamente probabile,⁵ che ebook e libro possano convivere a lungo, diventando alleati nella diffusione della lettura e dunque della cultura.⁶

L'insieme dei cambiamenti che è stato appena delineato nelle sue direttrici principali deve però essere tenuto in considerazione quando si analizza l'impatto delle nuove tecnologie sulla scuola, e sui libri di testo in particolare, che subiscono le conseguenze di un rapido aggiornamento del dettato normativo.

4.b. Una nuova normativa e le sue conseguenze

Fin dagli anni Novanta, il progresso tecnologico e lo sviluppo della multimedialità cominciano a mettere in crisi l'univocità dei testi scolastici,⁷ che si arricchiscono, ad esempio, di materiali integrativi (solitamente esercizi) su cd-rom, i quali risultano però spesso deludenti e poco utilizzabili in contesti scolastici solitamente privi di una dotazione adeguata di hardware funzionanti ed aggiornati e di un numero sufficiente di postazioni di lavoro.⁸ Ma, nonostante le carenze del sistema, l'introduzione delle tecnologie informatiche e multimediali (ITC) nella scuola e nella normale attività didattica procede, seppur in maniera disuguale, a passo spedito, con una forte accelerazione a partire dagli anni Zero,⁹ favorita anche dalla maggiore attenzione delle istituzioni, che predispongono norme ed iniziative per favorire lo svecchiamento della scuola italiana e la sua messa al passo con altri sistemi formativi, nei quali i computer sono da

1 Per la quale si rimanda, oltre che al già citato Tropic del libro 2013, a Cadioli 2015.

2 Che possono costituire un deterrente per il loro uso didattico, ad esempio, per la difficoltà di lettura dei testi poetici, soprattutto lunghi, a causa della mancanza di numerazione dei versi di spaziature non sempre corrette tra una strofa e l'altra.

3 Si vedano a questo proposito Mussinelli 2013, e i dati riportati in CENSIS e UCSI 2013; e ISTAT 2015.

4 Gomez 2008, pp. 115-134.

5 È questa la tesi di Carrière e Eco 2009.

6 È un futuro delineato con sufficiente chiarezza dai dati statistici (CENSIS e UCSI 2013 e ISTAT 2015), secondo cui, ad esempio, i lettori forti passati al digitale non smettono di acquistare libri cartacei, ma, anzi, incrementano il numero delle letture su entrambi i supporti.

7 Galfrè 2010, p. 247, un sintetico racconto dell'evoluzione dei media tecnologici nella scuola in Fiori 2013, pp. 11-12.

8 Cfr. Master in editoria digitale 2010, p. 115-116. Alla fine degli anni Novanta il dibattito si concentra soprattutto sulle potenzialità didattiche degli ipertesti, si vedano Castellana 1997 e Musio 1997 (entrambi con bibliografia).

9 Per una panoramica generale sull'uso didattico delle ITC, Ardizzone e Rivoltella 2008.

tempo parte integrante della prassi scolastica. Se le disposizioni che prevedono finanziamenti per l'acquisto di strumentazioni informatiche e corsi di aggiornamento e formazione per i docenti producono risultati parziali, è la nuova normativa sulle adozioni dei libri di testo che cambia in fretta lo stato delle cose.

Con la Legge 133 del 6 agosto 2008, che si pone soprattutto l'obiettivo di ridurre le spese sostenute dalle famiglie per l'acquisto dei testi scolastici, viene sancita la graduale introduzione, nelle scuole, di libri che siano o completamente scaricabili da internet o in «forma mista» (ovvero in cui al volume cartaceo si assommino delle parti, più o meno consistenti, in formato digitale e reperibili in rete).¹ In realtà,

la «scaricabilità» dei libri scolastici in formato digitale non garantisc[e] la loro economicità, né tanto meno la loro praticità, comportando anzi un raddoppiamento della foliazione, un peggioramento della qualità di stampa e un costo rilevante per le famiglie.²

La 'forma mista', infatti, si riduce spesso all'affiancamento del solito, corposo, manuale cartaceo con un certo numero di pagine, di consueto in formato pdf, riguardanti approfondimenti o parti non vincolanti di programma, che dunque vengono ampiamente sottoutilizzate (quando non del tutto ignorate); tale forma non evita neppure il problema delle continue e costose riedizioni dei libri di testo, perché il materiale digitalizzato (che avrebbe potuto e dovuto contenere gli eventuali aggiornamenti) non è indipendente dal supporto cartaceo a cui è allegato – solitamente, infatti, il manuale contiene dei codici di accesso ai siti delle case editrici che autorizzano a scaricare i file.³

Quattro anni dopo,⁴ l'articolo 11 della Legge 221/2012 introduce altre importanti novità,

1 «1. A partire dall'anno scolastico 2008-2009, nel rispetto della normativa vigente e fatta salva l'autonomia didattica nell'adozione dei libri di testo nelle scuole di ogni ordine e grado, tenuto conto dell'organizzazione didattica esistente, i competenti organi individuano preferibilmente i libri di testo disponibili, in tutto o in parte, nella rete internet. Gli studenti accedono ai testi disponibili tramite internet, gratuitamente o dietro pagamento a seconda dei casi previsti dalla normativa vigente. 2. Al fine di potenziare la disponibilità e la fruibilità, a costi contenuti di testi, documenti e strumenti didattici da parte delle scuole, degli alunni e delle loro famiglie, nel termine di un triennio, a decorrere dall'anno scolastico 2008-2009, i libri di testo per le scuole del primo ciclo dell'istruzione, di cui al decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, e per gli istituti di istruzione *di secondo grado* sono prodotti nelle versioni a stampa, on line scaricabile da internet, e mista. A partire dall'anno scolastico 2011-2012, il collegio dei docenti adotta esclusivamente libri utilizzabili nelle versioni on line scaricabili da internet o mista. Sono fatte salve le disposizioni relative all'adozione di strumenti didattici per i soggetti diversamente abili», Legge n. 133 del 6 agosto 2008, Art. 15.

2 Master in editoria digitale 2010, p. 113.

3 «Pensare i nuovi libri significherà ideare prodotti editoriali in cui la parte cartacea tradizionale e quella digitale sappiano integrarsi senza sovrapporsi, tenendo sempre presente che la specificità del linguaggio adottato (quello sequenziale della carta scritta o quello non lineare e interattivo del digitale) implica modalità di apprendimento completamente diverse». Master in editoria digitale, 2010, p. 115.

4 Nel 2009, la legge 133/2008 viene potenziata dalla legge Legge 9 gennaio 2004, n. 4, che conteneva disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici, tra cui quelli didattici (Art. 5).

abolendo il vincolo dell'adozione pluriennale dei libri di testo (precedentemente di tre anni, ma elevata a sei sotto il ministro Gelmini), ed imponendo l'obbligatorietà dell'adozione di testi in forma digitale o mista, dando così, di fatto, l'addio al manuale solo cartaceo. La legge prevede anche un piano per dotare le scuole delle strumentazioni tecnologiche necessarie (in particolare le L.I.M., Lavagne Interattive Multimediali)¹ e la creazione di centri scolastici digitali per aiutare gli istituti a gestire la transizione ad un nuovo modo di intendere la didattica che trova spesso impreparati non solo gli insegnanti, ma anche gli studenti e le famiglie.²

Una delle questioni nodali poste dalla normativa è la nuova forma che il libro di testo, e l'attività didattica tutta, assumeranno nel passaggio al digitale:

La difficoltà a trasferire nella nuova forma testuale una reale innovazione didattica ha mostrato, chiara, la tendenza a riproporre modi e forme dell'approccio tradizionale al testo di studio. È risultato chiaro come l'assenza di modelli di riferimento definiti rappresenti un reale ostacolo per la produzione e, soprattutto, come sia difficile il compito di valorizzare al meglio le potenzialità espresse dal nuovo supporto per restituire la complessità, la ricchezza, l'accuratezza richiesta ad un testo di studio. [...] I nuovi testi non devono replicare le forme e i modi del libro cartaceo, ma devono possedere un'inedita ricchezza espressiva e comunicativa, oltre che proporsi come ambienti di lavoro a tutti gli effetti, interattivi e personalizzabili, aperti all'attività e alla riscrittura da parte dei diversi utenti.³

Proprio perché si tratta di strutturare un nuovo modello di *design* delle attività didattiche,⁴ e non solo di rieditare in forma elettronica testi già esistenti, il MIUR,⁵ in collaborazione con

1 «La lavagna interattiva multimediale (LIM) è un apparecchio digitale con la forma di una lavagna bianca, disponibile sul mercato in varie versioni a seconda della casa produttrice: può essere collegata a un proiettore oppure avere un sistema di visualizzazione interna come un televisore; può avere bisogno di un computer esterno o disporre di un hard disc proprio. [...] La superficie della LIM è sensibile al tocco, come qualsiasi schermo con tecnologia *touch screen*, ma la sua caratteristica fondamentale è che permette il salvataggio di ciò che le viene scritto sopra (o disegnato, o spostato), trasformandolo in un file disponibile a riusi illimitati. Le potenzialità della LIM sono del resto molto ampie, spaziando dal suo uso come semplice schermo (fruizione passiva) a un suo utilizzo come strumento di costruzione collettiva di contenuti da parte della classe (fruizione attiva), con possibili espansioni sul web grazie all'eventuale collegamento Internet», Favalli 2012, p. 153. Sui possibili usi didattici della L.I.M., anche per la costruzione di ambienti integrati di apprendimento, Baldascino 2011 e Zagami 2013 (quest'ultimo, con una significativa premessa teorica).

2 «Nonostante il processo di adeguamento della scuola alle nuove tecnologie sia faticosamente in atto da vari anni, l'approvazione della legge ha trovato ancora impreparata la maggior parte degli attori coinvolti nel cosiddetto patto formativo: insegnanti, studenti, famiglie, istituzioni scolastiche. La riforma porta infatti alla luce il carattere estremamente discontinuo di questa evoluzione, che nella realtà italiana vede vette di eccellenza in scuole tecnologicamente avanzate e vissute da docenti e ragazzi in modo dinamico, e disastrose situazioni di arretratezza. In mezzo tra questi due estremi sta un panorama molto vario di iniziative personali da parte di dirigenti scolastici, professori e studenti, spesso con interessanti e creative proposte», Favalli 2012, p. 150.

3 Anichini 2013, p. 7. Per una sintesi dello stato dell'arte delle ricerche sui libri di testo digitali, Anichini 2015.

4 Casati 2013.

5 La semplice digitalizzazione in formato pdf dell'intero manuale è stata la prima strada percorsa dalle case editrici, che in questo modo si adeguavano anche alla Legge 170 del 2010, che tutela gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), prevedendo, per loro, anche l'uso di strumenti informatici, tra cui i libri

l'INDIRE, ha dato avvio al progetto Scuola Digitale,¹ con l'intento non solo di dotare le scuole di L.I.M. e *tablet*, ma anche di sperimentare nuovi prototipi editoriali e modelli di apprendimento in ambiente digitale (le cosiddette Classi 2.0). Le linee-guida del progetto² fanno esplicito riferimento ai *Quality principles for digital learning resources* emanati dal britannico BECTA³ che stabiliscono una serie di obiettivi, pedagogici e di *design*, che le nuove risorse per l'apprendimento dovrebbero possedere, tra cui la facilità d'uso, la capacità di coinvolgimento attivo dello studente e dell'insegnante, l'approccio innovativo, l'accessibilità, l'interattività.⁴

In tale contesto, le case editrici si sono mosse prevalentemente in due direzioni: la prima è quella della produzione di materiali per la L.I.M. come «presentazioni PowerPoint, che permettono interazioni con gli oggetti proiettati sulla lavagna, PDF di stampa da mostrare e “pasticciare” usando lo strumento “pennarello” della LIM; pagine Word da modificare con lo strumento “trascinamento” e con l'introduzione di testi scritti»;⁵ la seconda è quella della messa a disposizione di un'offerta specifica per il web, che se all'inizio – anche per l'urgenza dell'adeguamento alle nuove normative – si è spesso limitata alla messa *on line* di materiali già presenti sui vecchi cd-rom e dvd, si è poi orientata verso lo sviluppo di veri e propri portali didattici che permettono la creazione di “classi virtuali” sfruttando le modalità adottate dai *social network* e le potenzialità del web 2.0, che incentiva la partecipazione degli utenti nella co-creazione dei contenuti.⁶ Queste due nuove modalità di concepire sia il libro di testo che l'attività didattica ad esso legata (e l'attività didattica in generale) sono accomunate da una fortissima interazione tra docente (che assume sempre più la posizione del mediatore che quella del depositario del sapere), studenti e materiali proposti – che possono essere modificati e rielaborati – legando dunque strettamente l'acquisizione del sapere alla sua costruzione attiva.

Nonostante questi effettivi progressi, è ancora particolarmente difficile capire come e quanto i nuovi supporti stiano modificando la didattica tradizionale:

ad oggi, possiamo contare solo su pochi dati, davvero esigui sul territorio nazionale e

digitalizzati, che possono essere letti tramite specifici software. Per tutto ciò che riguarda questo argomento, si rimanda al ricco sito dell'Associazione Italiana Dislessia <http://www.aiditalia.org>.

1 Al sito <http://www.scuola-digitale.it/> (che però appare aggiornato solo fino a dicembre 2013). Il progetto rientra nel quadro dell'Agenda Digitale Europea.

2 MIUR, *Piano scuola digitale. Editoria digitale scolastica. Linee guida*.

3 BECTA 2007. Il British Educational Communications and Technology Agency, istituito nel 1998, è stato chiuso nel 2011.

4 Core pedagogical principles: inclusion and access, learner engagement, effective learning, assessment to support learning, robust summative assessment, innovative approaches, ease of use, match to the curriculum. Core design principles: digital learning resource design, robustness and support, human-computer interaction, quality of assets, accessibility, interoperability, testing and verification, effective communication. BECTA 2007.

5 Favalli 2012, p. 154.

6 Favalli 2012, pp. 154-156.

non solo; non possediamo informazioni chiare sulle consuetudini, sulle modalità di lavoro nelle classi, sull'utilizzo dei libri digitali da parte di docenti e studenti nelle attività in classe e nello studio a casa.¹

Nella seconda metà del 2013, il Ministero pone le basi per una vera e propria rivoluzione: il D.M. 781 del 27 settembre stabilisce infatti le caratteristiche tecnologiche dei libri digitali, delle piattaforme e dei dispositivi di lettura in uso nella scuola, e la successiva Legge 128 elimina l'obbligo dell'adozione dei libri di testo, apre all'uso delle piattaforme *online* in luogo dei manuali cartacei² e stabilisce che le singole scuole possano «elaborare il materiale didattico digitale per specifiche discipline da utilizzare come libri di testo e strumenti didattici per la disciplina di riferimento»³ sperimentando forme di elaborazione collettiva e cooperativa,⁴ anche in rete, e utilizzando software *open source*;⁵ inoltre, assegna a scuole e reti di scuole dei fondi per l'acquisto di «dispositivi per la lettura di materiali didattici digitali da concedere in comodato d'uso [...] a studenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado».⁶

Anche se ormai da alcuni anni si sono moltiplicate, anche in Italia, le esperienze di docenti singoli, di gruppi di insegnanti e di scuole che utilizzano le potenzialità del digitale per mettere a disposizione singoli materiali didattici «che si presentano come *learning object*, come parti potenzialmente appartenenti a percorsi ampi ma slegati da ogni logica strutturale»,⁷ ma è solo la normativa appena citata che permette la realizzazione di veri e propri libri di testo i quali, anche nella nuova forma digitale, devono offrire:

un percorso di riferimento conforme alle indicazioni nazionali dei piani di studio, [...] una esposizione autorevole, validata (sia dal punto di vista autoriale sia da quello editoriale e redazionale) ed efficace dei contenuti [...], la capacità di organizzare contenuti complessi in un percorso narrativo e argomentativo autorevole (che dunque non nasconde, ma anzi dichiara e valorizza la presenza della voce dell'autore o degli

1 Anichini 2013, p. 8.

2 «Lo Stato promuove lo sviluppo della cultura digitale, definisce politiche di incentivo alla domanda di servizi digitali e favorisce l'alfabetizzazione informatica anche tramite una nuova generazione di testi scolastici preferibilmente su piattaforme aperte che prevedano la possibilità di azioni collaborative tra docenti, studenti ed editori, nonché la ricerca e l'innovazione tecnologiche, quali fattori essenziali di progresso e opportunità di arricchimento economico, culturale e civile come previsto dall'articolo 8 del codice dell'amministrazione digitale, di cui al decreto legislativo 7 marzo 2005, n. 82», Legge 8 novembre 2013, n. 128, Art. 6.

3 Legge 8 novembre 2013, n. 128, Art. 6.

4 Ecco un possibile esempio di comunità di pratica, come descritta nel Capitolo II, paragrafo 3.

5 La questione della produzione e diffusione attraverso l'*open source* e l'*open access* delle cosiddette «opere d'ingegno», superando i vincoli posti dall'editoria e dal diritto d'autore, è un tema assai dibattuto nella comunità scientifica e accademica internazionale, soprattutto a partire dal pamphlet di Guédon 2004. Anche l'Unione Europea è particolarmente interessata al tema, soprattutto nell'ambito dei processi educativi e di istruzione, si veda il numero monografico di «eLearning papers», settembre 2008.

6 Legge 8 novembre 2013, n. 128, Art. 6.

7 Anichini 2015, p. 78.

autori), unitario, organico. Da questo punto di vista il libro di testo rappresenta un'istanza di sistematizzazione dei contenuti e delle competenze oggetto del processo di apprendimento.¹

È questo lo sfondo normativo da cui prendono avvio alcuni progetti di autoproduzione dei manuali² che coinvolgono reti di scuole o singoli istituti, come Bookinprogress e Libr@.

La rete Bookinprogress,³ che raccoglie ormai più di un centinaio di scuole secondarie di I e II grado in tutta Italia, il cui capofila è l'ITIS Majorana di Brindisi, ha lo scopo di fornire agli studenti libri di testo «di elevato spessore scientifico e comunicativo»,⁴ realizzati in modo cooperativo dagli oltre ottocento docenti della rete, organizzati in veri e propri Dipartimenti di materia con a capo un Coordinatore, i quali stabiliscono i criteri didattici, le linee guida di sviluppo e i contenuti da inserire nel manuale in conformità alle *Indicazioni Nazionali*; i libri di testo vengono poi registrati con licenza di distribuzione gratuita, inviati al Ministero e messi a disposizione di tutte le scuole iscritte alla rete, che possono stamparli o fornirli agli studenti in formato digitale. Tale iniziativa, a cui si affiancano «videolezioni ed assistenza *online* a favore degli alunni», oltre a dare «una risposta concreta ai problemi economici delle famiglie e del caro libri», permette «di variare, sulla base delle esigenze didattiche, formative e degli apprendimenti degli allievi, i contenuti da trasmettere», personalizzando gli interventi formativi e migliorando così l'efficacia degli apprendimenti; non solo: il coinvolgimento attivo dei docenti ne valorizza la professionalità e le competenze disciplinari individuali, che ciascuno di essi può mettere a disposizione collaborando alla realizzazione di specifiche porzioni di testo.⁵

Accanto al progetto Bookinprogress, che fornisce agli studenti un prodotto calibrato sulle loro esigenze ma comunque compiuto e realizzato da esperti (i docenti), il progetto Libr@,⁶ dell'Istituto Comprensivo Statale di Cadeo e Pontenure (PC), prevede che gli studenti stessi

1 D.M. 781 del 27 settembre 2013, Allegato 1. Sono, se si legge con attenzione, tre delle quattro funzioni attribuite da Choppin (cfr. supra, paragrafo 1.b) al manuale: funzione referenziale: «un percorso di riferimento conforme alle indicazioni nazionali dei piani di studio»; funzione ideologica e culturale: «la capacità di organizzare contenuti complessi in un percorso narrativo e argomentativo autorevole»; funzione documentaria: «un'istanza di sistematizzazione dei contenuti e delle competenze»; la funzione strumentale è ovviamente implicita.

2 Si ricorda che già negli anni '70 erano stati attivati esperimenti simili, soprattutto ad opera del Movimento di Cooperazione Educativa, per cui si veda il già citato Tornesello 2006, pp. 125-184.

3 <http://www.bookinprogress.org>.

4 Questa e le citazioni che seguono sono tratte dal sito del progetto, ove non diversamente indicato.

5 «Il progetto *Book in progress* ha immesso il ricercatore nel flusso del processo, fuori dal quale la ricerca vive di presunzioni e di errori cognitivi. Il ricercatore è lo stesso docente, non più consumatore di proposte manualistiche, ma interprete di se stesso, delle sue azioni e decodificatore di saperi. Egli tuttavia non si ferma al momento della ricerca, la considera premessa all'azione: personalizzare l'insegnamento, riprogettare curricula, costruire un libro di testo. Quest'ultimo obiettivo è il risultato della ricerca-azione del *Book in progress*», Belvedere 2014, p. 177.

6 <http://www.istitutocomprensivocadeo.it/progetti/progetti-tecnologici/progetto-libr/>.

collaborino alla realizzazione dei sussidi didattici: il progetto infatti coniuga l'utilizzo di tablet, L.I.M. e ambienti digitali per l'apprendimento formale ed informale, l'adozione di libri di testo in formato misto o digitale presenti sul mercato editoriale per alcune discipline che necessitano di una maggiore sistematicità nell'organizzazione dei contenuti (italiano, storia, matematica, scienze, lingue), l'adozione di risorse digitali autoprodotte – dai singoli docenti, da gruppi di docenti, da docenti e studenti – per le discipline che meglio si prestano ad approcci multimediali ed interdisciplinari (geografia, arte e immagine, musica, educazione fisica, religione). Il coinvolgimento degli studenti in alcune fasi del lavoro presuppone l'utilizzo di strategie didattiche attive e laboratoriali, e «la convinzione che l'attività di studio consista in primo luogo in un'appropriazione dei contenuti dello studio anche e soprattutto attraverso la rielaborazione personale, che presuppone la loro stessa riscrittura».¹

Entrambi questi progetti

sono l'espressione di un'introduzione virtuosa delle ICT nella pratica didattica e gli esempi più evidenti di come la pratica della testualità digitale possa rappresentare l'occasione per riconfigurare l'approccio allo studio da parte degli studenti. I progetti in questione sfruttano il digitale come pretesto per proporre una nuova modalità di accostarsi allo studio delle discipline, per introdurre nella pratica didattica elementi di novità rispetto alla tradizionale lezione supportata dallo studio individuale condotto sul manuale, preferibilmente nelle ore dell'extra-scuola.²

In particolare, essi sfruttano la tipica flessibilità del testo digitale, mostrando come sia possibile e fruttuoso ricollegare strettamente le attività di lettura e scrittura, sfruttando anche le potenzialità dell'apprendimento collaborativo.

4.c. Le possibilità didattiche dell'ebook³

Secondo l'ultimo Rapporto CENSIS, oltre il 90% dei giovani italiani è utente abituale di internet e il 60% possiede almeno un dispositivo mobile tra *smartphone*, *tablet* ed *e-reader*,⁴ essi sono dunque quelli che l'Osservatorio permanente dei contenuti digitali definisce *heavy users*; anzi, il 58% dei giovani tra i 14 e i 24 anni (quasi 4 milioni di persone), è definibile come *technofan*, ovvero appartenente a quel segmento di popolazione caratterizzato da una più alta esposizione ai media audiovisivi (cinema, tv, musica) e da una minore pratica, rispetto alle

1 Anichini 2015, p. 80.

2 Anichini 2015, p. 80.

3 Alcune delle considerazioni che seguono sono già state esposte al Convegno MOD per la scuola *La didattica della letteratura nell'era digitale*, Roma, 11-12 giugno 2014.

4 CENSIS e UCSI 2013, Tab. 16. Si veda anche Centro nazionale di Documentazione per l'infanzia e l'adolescenza 2012. È molto probabile che, ad oggi, tali percentuali siano aumentate.

medie nazionali,¹ della lettura. Il dato è purtroppo confermato dall'ultima indagine Istat, secondo la quale solo poco più della metà dei giovani tra i 14 e i 19 anni ha letto almeno un libro nell'ultimo anno e, di questi, solo uno su dieci (quindi il 5% del totale) ne ha letto almeno uno al mese.² Non è dunque possibile, discutendo di lettura e di lettura scolastica, evitare di prendere in considerazione tale situazione di fatto e, ancor più, la diffusione, tra gli studenti (dei quali quasi nessuno è più, ormai, il vecchio lettore gutenberghiano), di

un nuovo modello di lettore che abbiamo chiamato *lettore mediale* e che è progressivamente sempre più visibile nell'ultimo decennio. Questo lettore si muove nel flusso testuale dei media; utilizza testi di tutti i media; tende a non fare differenze qualitative o conoscitive tra i media e le loro conoscenze; tende ad orientarsi verso media e testi di facile uso, ergo, usa più cellulari che libri, più testi verbo-visivi che di scrittura.³

Prendere atto dei cambiamenti avvenuti sia nel panorama librario sia nelle abitudini (e nelle teste) dei nostri studenti non significa piegarsi pedissequamente a quello che Roberto Casati ha definito «colonialismo digitale»,⁴ e neppure pensare che la generazione dei cosiddetti “nativi digitali” sappia usare consapevolmente i dispositivi che utilizza in modo intuitivo e con grande facilità. Se le abitudini e, probabilmente, i processi cognitivi dei “nativi digitali” sono modellati dall'uso prolungato e continuo dei mezzi audiovisivi e informatici e dalle loro caratteristiche (rapidità, reticolarità, simultaneità, iconicità...),⁵ ciò non significa che essi non abbiano bisogno di essere educati alla riflessione e alla sequenzialità lineare della lettura, così come ad un uso più avvertito e meno passivo degli strumenti elettronici.

Se si parte dal pragmatico convincimento che «il libro è un testo che aderisce ad un manufatto»,⁶ in un'ottica didattica dovrebbe interessare soprattutto che gli studenti *leggano*,

1 Osservatorio permanente 2009.

2 ISTAT 2015, Tavv. 1 e 2.

3 Rak 2009, p. 12.

4 Casati 2013.

5 La discussione sulle nuove modalità cognitive e di apprendimento delle nuove generazioni, generate dalla consuetudine con le tecnologie digitali, è iniziata in seguito alla pubblicazione di Prensky, 2001a e Prensky, 2001b, che conia l'espressione *digital natives* (in italiano si vedano Ferri 2011 e Riva 2014) Due studiosi olandesi, Veen e Vrakking, hanno elaborato una distinzione tra due paradigmi cognitivi, quello dell'*homo sapiens* (che impara con lentezza, un compito alla volta, in modo lineare, solitario, per assorbimento e attraverso la lettura, separando nettamente il gioco dall'apprendimento) e quello del nuovo *homo zappiens* (che impara in modo rapido, facendo più cose alla volta, in modo non lineare, visivo, collaborativo, creativo, per ricerca e senza separare il gioco dall'apprendimento) Veen e Vrakking 2010; poiché tali strutture mentali non sono in opposizione, ma possono contaminarsi a vicenda, è importante che i docenti siano consapevoli di tali differenze, ed infatti la ricerca dei due studiosi olandesi si interessa anche delle conseguenze di tali novità sui sistemi educativi Veen 2009 e Veen e Vrakking 2009. Un esempio di attività didattica che possa mettere in contatto «*cyber* alunni» e docenti «letto scrittori», in Mayrhofer 2012.

6 Montecchi 2012, p. 14.

non importa se su un supporto cartaceo o digitale. È chiaro, allora, che l'uso dell'ebook può avvicinare alla lettura studenti avvezzi ad un uso continuo e quotidiano delle tecnologie, in grado di leggere senza alcuna difficoltà sui *device* a loro disposizione come gli *smartphone* con connessione *wifi*;¹ non si deve inoltre dimenticare quanto, per molti di loro, il libro sia, in buona sostanza, un oggetto estraneo,² guardato con diffidenza e timore, legato a pratiche di lettura scolastica forzate e decisamente poco stimolanti.

Il primo, innegabile, vantaggio dell'ebook è quello di portare il testo letterario nel mondo dei ragazzi,³ di renderlo fruibile attraverso modalità a loro familiari e gradite, ma che di fatto non tradiscono la linearità e la sequenzialità del testo stesso, il quale mantiene la propria integrità e coerenza interna.⁴ Il libro digitale può diventare il mezzo adatto per abbattere la barriera invisibile che spesso proprio la scuola ha contribuito a erigere tra ragazzi e lettura, per rendere il libro – indipendentemente dalla sua forma materiale – un *quid* che possa far parte a pieno titolo della loro quotidianità, così come lo sono gli oggetti tecnologici, anzi, paradossalmente, attraverso di essi. Il resto, ovviamente, verrà col tempo e con le giuste strategie didattiche.⁵

Oltre a questa motivazione principale, sono numerosi i vantaggi che possono provenire dall'uso didattico degli ebook. Innanzitutto, la leggerezza e facilità d'uso dei dispositivi di lettura (siano essi *smartphone*, *tablet* o *e-reader*), che potrebbe apparire un elemento trascurabile ed accessorio, ed invece non è assolutamente da sottovalutare: per molti studenti la mole di un libro è già di per sé un deterrente, mentre un supporto leggero e facilmente trasportabile, che stia nello zaino senza creare problemi di spazio e di peso, può liberare spazi di lettura inaspettati (durante un'ora buca, sui mezzi pubblici, in una sala d'attesa...). Inoltre, il fatto che l'avanzare della lettura non sia percepibile dalla mole di pagine che restano, né dall'indicazione di un numero di pagina, ma, spesso, da un cursore grafico o da un indicatore percentuale contribuisce, per molti studenti, a limitare l'ansia da prestazione connessa al numero di pagine

1 Detti 2012, pp. 49-53. Per un lettore tradizionale, una lettura estesa su schermo di pc o cellulare risulta praticamente inconcepibile, così non è per le generazioni più giovani.

2 Secondo ISTAT 2015, nel 10% delle case italiane non ci sono libri (percentuale che sfiora il 20% nelle regioni del Sud) e «anche nei casi in cui è presente una libreria domestica, il numero di libri disponibili è molto contenuto», Ivi, p. 5.

3 Anche in questo caso, come in molti altri quando si parla di strategie didattiche, vale più il pragmatico «Se la montagna non va a Maometto, Maometto va alla montagna» dell'arroccamento in conservatrici posizioni di principio.

4 Anzi, da questo punto di vista, il testo in formato digitale è ben più integro di quello parcellizzato nelle antologie o manipolato nelle collane di narrativa.

5 Vedasi Capitolo II.

lette o che restano da leggere.¹

Connessa alle caratteristiche del supporto materiale dell'ebook, ovvero dei *device*, è la possibilità di installare dei *software* contenenti uno o più dizionari monolingue e bilingui (talvolta essi sono presenti di *default* tra le applicazioni del *device*, o sono scaricabili a prezzi contenuti), facilmente accessibili durante la lettura: è infatti sufficiente spostare il cursore sul termine che interessa per averne la definizione completa o la traduzione. Si tratta di uno strumento di fondamentale utilità per studenti il cui bagaglio lessicale è sempre più ristretto, ed assolutamente essenziale per gli studenti stranieri: infatti, spesso la difficoltà lessicale di un testo letterario diventa un ostacolo insormontabile (o di difficile superamento con l'uso del dizionario cartaceo) anche per studenti molto motivati, che si allontanano, giocoforza, dalla lettura, alimentando così un circolo vizioso in cui coloro che più avrebbero bisogno di leggere (non solo per rispondere a bisogni emotivi ed estetici, ma anche per migliorare le proprie competenze linguistico-espressive) sono invece portati a farlo sempre di meno, man mano che aumenta il *gap* tra le proprie competenze linguistiche e quelle richieste per la comprensione dei testi proposti a scuola.

Molteplici vantaggi sono legati alla principale caratteristica del testo digitale, la sua alta manipolabilità, «che lo rende potenzialmente più personalizzabile di un libro stampato e, quindi, più accessibile come strumento di apprendimento per diversi studenti».² Leggendo un ebook è infatti possibile modificare tipologia e corpo dei caratteri tipografici o zoomare il testo: ciò consente, nel caso di lettori ipovedenti o dislessici, di adattare la lettura alle esigenze individuali, rendendola così più rapida e meno faticosa. Su alcuni *device* è possibile installare i font cosiddetti “ad alta leggibilità”, appositamente studiati per facilitare coloro che presentano un Disturbo Specifico dell'Apprendimento;³ inoltre, secondo recenti studi, la diminuzione della lunghezza delle righe ottenuta ingrandendo il carattere e l'utilizzo della formattazione con allineamento a sinistra anziché di quella con giustificazione, può essere di grande aiuto per gli studenti dislessici,⁴ senza contare che su alcuni dispositivi è possibile installare anche programmi di audiolettura.

1 Casati 2013 ritiene che la possibilità di percepire al tatto il numero di pagine che restano sia un plusvalore del libro cartaceo, ma questo è valido, forse, per coloro che sono già lettori abituali. Le osservazioni che chi scrive ha potuto condurre nella sua personale pratica didattica, ed i riscontri avuti da amici e conoscenti che, lettori da pochi libri l'anno o non-lettori del tutto, hanno acquistato un e-reader, hanno confermato, invece, che quello della mole del libro cartaceo risulta spesso un elemento decisivo nella percezione della “fatica di leggere”.

2 Carioli 2014, p. 109.

3 Bachmann 2013.

4 Schneps et al. 2013.

Per quanto riguarda la lettura in classe, è possibile, grazie al collegamento con una L.I.M. o un videoproiettore, mostrare l'ebook su uno schermo e sottoporlo ad un processo collettivo di analisi e commento, con sottolineature e annotazioni che individuino i *loci* significativi e che, nel loro insieme, diano testimonianza dello sviluppo e dell'articolazione del dibattito interpretativo al di fuori di griglie precompilate e predisposte da altri.¹ La connessione in rete dei *device* permette poi (oltre all'aggiornamento continuo dei materiali) la socializzazione dell'esperienza di lettura, individuale e collettiva, attraverso la condivisione di valutazioni e recensioni e, probabilmente, in un prossimo futuro, anche degli interventi di annotazione e manipolazione.² La possibilità di integrare in modo rapido ed efficace pratiche di lettura e pratiche di scrittura può avere così ricadute didattiche enormi, ed in parte ancora inesplorate, sull'acquisizione di competenze in entrambi i campi;³ inoltre, queste forme di manipolazione – che coniugano modalità di fruizione intensive e lineari del testo con modalità reticolari e socializzate⁴ – permettono una comprensione del testo profonda e stabile, in cui il lettore è davvero parte attiva nella costruzione del significato dell'opera, poiché è chiamato ad interrogarsi su di essa in modo preciso e puntuale.⁵ Tale processo richiede però una conduzione attenta, che abbia riguardo per il testo stesso⁶ e alimenti negli studenti la consapevolezza della contemporanea prossimità e alterità di ciò che viene letto.⁷

Ultima, ma non meno importante, motivazione per utilizzare gli ebook in classe è la possibilità di avere sempre a disposizione un amplissimo numero di titoli a costi molto ridotti: il prezzo medio di un dispositivo dedicato si aggira sui cento euro, ma viene praticamente

1 Le ampie possibilità che possono scaturire dalla proiezione di un testo digitale sulla L.I.M. sono evidenziate in Anichini 2010.

2 Queste pratiche, tipiche del web, che chiamano in causa l'espressione di sé e la personalizzazione, ma anche la condivisione costante di informazioni e il riferimento al gruppo dei pari, risultano particolarmente attraenti per il lettore adolescente, Mauri 2012, p. 117.

3 Da tempo, linguisti come Emilio Manzotti e Luca Serianni sono impegnati nel promuovere attività di didattica della scrittura che hanno come punto di partenza la comprensione e la manipolazione di testi già esistenti. Si vedano, a puro titolo di esempio, Manzotti e Ferrari 1994, pp. 147-190, e Serianni 2010 pp. 46-60.

4 Mauri 2012, pp. 136-137.

5 Sul ruolo del lettore nella costruzione del significato cfr. Sartre 1969; Iser 1974 e Iser 1987; Eco 1979.

6 «A livello pedagogico è fondamentale poi comprendere che, come si è visto, per il lettore si aprono una serie di possibilità in più rispetto all'epoca tipografica. Il rapporto tra autore e lettore, descritto come un lavoro di cooperazione interpretativa da Umberto Eco, si arricchisce nel momento in cui il lettore diventa sempre più attivo e, oltre ad un lavoro di interpretazione e di collegamento alle proprie conoscenze e competenze linguistiche, ha la possibilità di interagire (trasformando, ma anche commentando pubblicamente o *taggando*) e di “rilanciare” il testo stesso. In questa situazione si rende ancora più urgente un'alfabetizzazione alla lettura (e in particolare alla lettura di testi digitali), che accompagni il soggetto lungo tutto l'arco della vita», Di Bari 2013 p. 116. Si entra qui in un nuovo e vasto campo di ricerca e applicazione riguarda la cosiddetta *digital literacy*: per una sintesi dei principali problemi a riguardo si rimanda a Rivoltella 2008 e Banzato 2011 e all'ampia bibliografia ivi indicata.

7 Raimondi 2007.

compensato al momento dell'acquisto se pensiamo che in molti di essi è già installato almeno un dizionario;¹ il costo attuale di un ebook è inferiore al quello del cartaceo di circa venti per cento, ma sono numerose le librerie *online* che offrono giornalmente titoli fortemente ribassati e sono già moltissimi i siti in cui sono digitalizzati libri di cui sono scaduti i diritti d'autore,² rendendo così possibile la lettura dei grandi classici della letteratura italiana e straniera praticamente a costo zero.³ Può sembrare superfluo o eccessivo avere cento o duecento titoli diversi sul proprio *device*, ma la storia (dall'avvento della stampa al *rise of the novel*) insegna che è la disponibilità di libri a creare lettori e la statistica e la sociologia mostrano che bambini e ragazzi cresciuti avendo libri a disposizione leggono di più, e meglio, di coloro che non ne hanno avuto la possibilità.⁴ Già alla fine del Quattrocento l'umanista Polidoro Virgili riconosceva che

solo se hanno libri a disposizione, le menti degli uomini poss[on]o prendere sempre più vigore, tutti poss[on]o essere attratti dal desiderio di comprendere più facilmente i contenuti delle discipline liberali e ovunque poss[on]o fiorire in modo mirabile gli studi delle lettere.

L'insegnante può allora sfruttare questa grande potenzialità per ampliare la lista di letture consigliate agli studenti; per avere a disposizione testi che non siano semplicemente quelli proposti dall'antologia, così da costruire percorsi di lettura ed analisi calibrati sulle esigenze della classe;⁵ per suggerire letture consone alle esigenze e alle preferenze individuali degli studenti; soprattutto, per leggere egli stesso di più, attività essenziale che nessuna forma di aggiornamento disciplinare può sostituire.

La lettura digitale, dunque, non esclude o non elimina il libro di carta, ma può contribuire attivamente ad aumentare ed estendere le pratiche di lettura, sia di quelle *lean forward* (attiva, manipolativa, intertestuale), sia di quelle *lean back* (lineare, rilassata, immersiva)⁶ anche grazie ad una capacità di penetrazione nella vita quotidiana degli studenti che non può essere

1 Inoltre, non sono pochi gli studenti che non disdegnano la lettura direttamente sullo schermo del proprio *smartphone* personale.

2 Tra i più noti ed affidabili (anche per la qualità della digitalizzazione e l'accuratezza 'filologica'): per i libri italiani il progetto Manuzio di Liberliber, per quelli inglesi ProjectGutenberg (storicamente al prima iniziativa di digitalizzazione di libri, avviata nel 1971), Gallica per i testi francesi.

3 E facendo, di fatto, una fortissima concorrenza alle antologie scolastiche, dal momento che i testi presentati in esse, fino a Pirandello compreso, sono ormai disponibili gratuitamente in rete, in edizioni integrali non commentate.

4 Istat 2015 e EACEA Eurydice 2011, p. 117.

5 L'aumento del numero di letture è confermato, in un'intervista, dalla professoressa Orsetta Innocenti, dell'I.I.S. Ferraris-Brunelleschi di Empoli, la cui classe aderisce al progetto Bookinprogress (Innocenti maggio 2015). Nel corso dell'intervista sono efficacemente descritte molte altre possibilità derivanti dall'uso delle tecnologie in classe.

6 Per queste definizioni, Roncagli, 2010, pp. 14-18.

assolutamente elusa, se davvero si vuole farne dei lettori abituali, liberi e consapevoli, riportando davvero la lettura *tout court* al centro dell'educazione letteraria:¹

si tratti di lettura individuale o collettiva, notturna o scolastica, silenziosa o recitata ad alta voce, il semplice e inconsueto gesto della lettura, purché sia integrale e libera, cambierebbe forse la scuola da solo.²

4.d. Conclusioni

«L'introduzione dei testi digitali nella scuola è l'occasione per recuperare una riflessione sul libro di testo e sulla sua fondamentale funzione all'interno della pratica didattica»: ³ il libro ha sempre rappresentato, infatti, un elemento centrale per l'apprendimento individuale, lineare e sequenziale, che pare oggi messo in crisi dalle nuove modalità, attive, interattive e collaborative, promosse dai mezzi digitali. Sono tre, in particolare, le caratteristiche del digitale che possono permettere una reale innovazione delle metodologie e dei sussidi didattici:

- Lo stretto rapporto tra lettura (intesa nell'accezione più ampia del termine) e scrittura come capacità di agire su un testo dato o di riscriverne i contenuti, intervenendo in prima persona, spostando, aggiungendo elementi, appropriandosi nel senso proprio del termine del contenuto stesso.
- La consuetudine con i nuovi linguaggi, con una legittimazione di forme espressive complesse che integrino il testo alfabetico, le immagini e il video, ma anche ne comprendano le grammatiche e le regole di base.
- Gli usi "collettivi" del testo, attraverso pratiche di *social reading* e di condivisione della scrittura, che il digitale può rendere abituali.⁴

Di fronte a tali novità, il ruolo che il manuale potrà assumere dipenderà molto dalla sua capacità di «creare una circolarità virtuosa tra "sapere cartaceo" e "sapere virtuale»;⁵ in particolare, se esso vuole mantenere le funzioni (referenziale, strumentale, culturale, documentaria) che la normativa stessa, nel momento in cui apre a tipologie di sussidi anche molto diversi, gli riconosce,⁶ dovrà giocoforza adattarsi ad una realtà in rapidissima mutazione.

Ecco alcune possibili ed auspicabili linee di cambiamento:

- garantire «la gratuità nell'insegnamento di conoscenze che oggi sono normalmente attingibili in rete, e che non si vede perché debbano essere vendute su supporti cartacei

1 Sono in parte ancora da esplorare le possibilità didattiche della lettura (e della scrittura) sul web 2.0, anche tramite le reti dei *social network* e le *app*, su cui si veda Gargano 2014.

2 Mordenti 1983, p. 1006.

3 Anichini 2015, p. 82

4 Anichini 2013, p. 12.

5 Casapullo 2012, p. 122.

6 Cfr. supra, paragrafo 1.b e 4.b.

dal formato spesso improponibile»;¹

- diventare 'leggero', operando una fortissima azione di selezione dei saperi essenziali in relazioni alle *Indicazioni Nazionali*,² lasciando alla rete o alle integrazioni *on line* i percorsi di approfondimento e ricerca;
- diventare organizzatore e garante di quegli stessi approfondimenti, assumendosi così un'importante funzione di validazione delle fonti e di mediazione rispetto al maremagnum della rete;³
- fare scelte antologiche intelligenti, che possano invogliare alla lettura del testo integrale (soprattutto nel caso di opere narrative), ma che giustifichino l'adozione del manuale grazie ad un apparato di commento significativo sia per la comprensione del brano sia per quella dell'opera, ma senza soffocare il testo in eccessi specialistici e minuzie analitiche;
- non sostituirsi al docente nel guidare gli studenti e la classe durante la lettura e interpretazione dei testi, ma piuttosto offrirgli materiali di aggiornamento accademicamente aggiornati e che possano essere proficuamente utilizzati per migliorare la pratica didattica;
- proporsi non come un monumento intoccabile, ma aprirsi, grazie alla connessione con altri strumenti e sussidi (L.I.M., piattaforme di *e-learning*, web) «nella direzione di un prodotto aperto e integrabile, suscettibile di riscritture potenzialmente praticate dai diretti utenti, gli studenti stessi»,⁴ e capace dunque di aprirsi ad altri linguaggi espressivi e a modalità attive e collettive di costruzione del sapere.

Solo accettando il cambiamento, ed adeguandovisi in modo intelligente e propositivo, il manuale, seppur con un ruolo diverso e maggiormente decentrato (così come auspicato, da decenni, da molte parti)⁵ avrebbe ancora una ragion d'essere all'interno di un sistema formativo che si sta evolvendo da monomediale (basato sulla trasmissione del sapere tramite il libro cartaceo), a plurimediale,⁶ nel quale possono convivere ed integrarsi una molteplicità di *media*,

1 Casapullo 2012, p. 124.

2 Casapullo 2012, p. 124.

3 «Il tema dell'attendibilità delle fonti e l'urgenza di definire adeguati approcci per la consultazione in rete sono le emergenze cognitive e metodologiche che le agenzie formative sono chiamate ad affrontare», Ardito 2010, p. 5; «Diventa necessario sensibilizzare i ragazzi, le famiglie, ma anche le istituzioni, al tema della differenza qualitativa tra l'informazione verificata, ponderata e «costosa» che solo la scuola, i libri e le biblioteche possono offrire, e quella «facile», ma spesso superficiale - quando non errata - fornita dal web», Master in editoria digitale 2010, p. 113.

4 Anichini 2015, p. 82.

5 Ad esempio, in Capitini e Savelli 1965, pp. 80-81.

6 Rossi 2010, p. 14.

servizi e prodotti finalizzati a migliorare, attraverso nuove modalità didattiche e cognitive, l'efficacia degli apprendimenti,⁷ senza dimenticare che tale efficacia dipende, soprattutto, dalla qualità dell'insegnamento offerto.⁸

7 «Insegnanti e studenti potrebbero utilizzare in modo autonomo e flessibile, nella logica di un processo formativo attento ai cambiamenti, un sistema di prodotti e servizi più complesso, che consentirebbe di realizzare il tanto auspicato decentramento del manuale nel processo cognitivo», Ardito 2010, p. 4.

8 Così come ricorda il recentissimo report OCSE *Students, computer and learning. Making the connection*, che analizza l'impatto (non sempre positivo) delle nuove tecnologie sulla qualità dell'apprendimento: «In the end, technology can amplify great teaching, but can't replace poor teaching», OECD 2015, p. 17.

CAPITOLO IV. UNA RIFLESSIONE SULLE COMPETENZE E UNA PROPOSTA OPERATIVA

Quanto detto nei capitoli precedenti, consente di affermare che la pratica della lettura è relegata, nella scuola italiana, ad una condizione di estrema marginalità prodotta da tre elementi concomitanti ed in grado di strutturare il dispositivo scolastico così da ridurre lo spazio leggibile:

1. Una normativa che, storicamente, rinuncia «ad assumere la lettura come oggetto disciplinare, quindi come contenuto autonomo e garante di un impegno didattico di ampio respiro e di un ordinamento secondo una logica sequenziale»: ¹ la lettura infatti risulta schiacciata tra l'acquisizione di competenze di tipo linguistico, obiettivo principale del triennio della secondaria di I grado, e l'insegnamento storico-letterario, dalla metà degli anni Trenta padrone assoluto nell'ultimo triennio della secondaria di II grado. ² Il primo biennio superiore, che li raccorda, è confinato in un limbo in cui questi due ambiti dell'insegnamento dell'italiano non si amalgamano, ma formano due monadi isolate, anche in virtù della separazione, adottata dalle diciture ministeriali, dell'educazione linguistica dall'educazione letteraria: si genera così una dicotomia in cui la lettura *tout-court* risulta difficilmente collocabile, privata sia di uno spazio autonomo sia di una possibile funzione di *trait-d'union* tra insegnamenti linguistici e letterari. Non a caso, a fronte di un canone di storia letteraria piuttosto ampio, estremamente prescrittivo e tendenzialmente poetocentrico, ³ che già di per sé pone un freno alla possibilità di leggere testi (soprattutto narrativi) non inclusi in esso, mancano del tutto indicazioni che possano in qualche modo indirizzare ed orientare le scelte dei docenti nell'ambito di una lettura che contempi tra le proprie finalità (esplicitamente incoraggiate nelle avvertenze generali dei documenti ministeriali) quella del piacere estetico e dell'appagamento di bisogni culturali e personali che esolino dall'acquisizione di competenze strettamente disciplinari. Questo vero e proprio vuoto normativo, oltre a veicolare l'idea che la lettura abbia minore importanza rispetto alla letteratura (anche se

1 Maragliano e Vertecchi 1986, p. 20.

2 Ceserani 1999, pp. 396-401, sostiene che tutte e tre le tendenze che hanno regolato, nel tempo, l'insegnamento dell'italiano nella scuola (l'esaltazione della letteratura come fatto estetico universale e sublime; l'asservimento della letteratura all'educazione linguistica, considerata l'unica base strumentale necessaria; l'impianto storicistico di matrice ottocentesca che costruisce, tramite la letteratura, il «romanzo dell'unità nazionale») abbiano tutte contribuito a ridurre le potenzialità etiche e conoscitive della lettura di testi letterari.

3 Sulle responsabilità della critica letteraria nella formazione di un canone scolastico di tal fatta, Bigazzi 2001.

«la lettura viene prima della letteratura, e non solo cronologicamente»¹), contribuisce a creare una falsa equazione tra “testo letterario” e “testo inserito nel canone scolastico della storia letteraria nazionale”, la quale, come in un circolo vizioso, rinforza l'idea che la lettura dei testi canonici – insieme alle pratiche analitiche ad essa connesse, ovvero ciò che, nel complesso, si fregia del titolo di “educazione letteraria” – e la lettura di altri testi che, al di fuori del dispositivo scolastico sono riconosciuti a pieno titolo come portatori di valori estetici (primi fra tutti i testi narrativi di vario genere), siano da porre su piani assiologici differenti in nome di un «assoluto letterario»² che tende a considerare la storia letteraria come unica modalità di accesso alla letterarietà.

2. La difficoltà di organizzare le pratiche di lettura, che negli ultimi tre secoli sono diventate sempre più individuali e solitarie, accordandole alle caratteristiche di una comunità di lettori tanto particolare quanto è quella degli studenti (che non ha, come si è detto, le caratteristiche di un vero e proprio pubblico) e alle condizioni materiali del dispositivo scolastico, ovvero ad un preciso *setting* spazio-temporale che rende difficoltoso perfino il reperimento di tempi e spazi adatti per leggere.
3. La centralità, nella pratica didattica, non tanto dei libri che dovrebbero essere letti, quanto di altri testi (i libri di narrativa ed i manuali-antologia), appositamente pensati e predisposti per l'uso scolastico che veicolano l'originale manipolandone sia l'integrità fisica e testuale (con riduzioni, tagli e censure), sia la ricezione. Una fruizione indirizzata, anche attraverso una progettazione mirata del paratesto, verso pratiche di lettura artificiose ed artificiali, focalizzate sull'analisi minuziosa delle parti anziché sulla lettura come esperienza globale di senso.³

È indubbio che l'insieme di queste modalità di «lettura accademica decisamente ristretta al testo letterario, il cui studio rimane sostanzialmente indifferente al lettore concreto e all'atto della lettura inteso come fenomeno unico e irripetibile»⁴, che hanno ormai una lunga tradizione didattica, abbia un ruolo non secondario in quel processo di marginalizzazione (di perdita di ruolo sociale, formativo, educativo, immaginativo) della letteratura nella nostra

1 Marchese 1997, p. 138.

2 Zumthor 1984, p. 6.

3 «La fisionomia della lettura insegnata è stata infatti sin qui soprattutto quella di una lettura come analisi, da svolgersi nell'ambiente testuale scolastico, su un testo-già-dato, in prevalenza su libri-di-testo, e sempre più spesso, su testi già pre-letti (grazie all'abbondanza di dispositivi paratestuali di marcatura e guida). Si è promosso insomma un leggere astratto a partire da testi decontestualizzati, una lettura del libro “in cattività”», Falcetto 2014, p. 43.

4 Tonelli 2013, p. 15.

società – da più parti messo in luce¹ – e nella tendenza alla disaffezione e all'abbandono del libro e della lettura che le ricerche demoscopiche mettono in evidenza.²

Esiste però anche un altro elemento che contribuisce a ridurre ulteriormente lo spazio leggibile all'interno della scuola, un elemento che, almeno nella scuola italiana, è di recente apparizione ed è strettamente connesso alle modifiche che hanno da poco investito l'intero sistema formativo, ovvero la comparsa del concetto di competenza nei discorsi sull'apprendimento e, in particolare, l'enfasi posta sulla necessità di acquisire specifiche competenze, tra cui la quella di lettura o *reading literacy*.

1. Dalle competenze di lettura al lettore competente

1.a. Il concetto di competenza nei processi di apprendimento

L'idea di competenza³ appare intorno agli anni Sessanta, nell'ambito degli studi di stampo comportamentista e cognitivista sui processi dell'apprendimento (tra cui quelli di Bruner e Skinner)⁴ che evidenziano «i limiti di metodologie didattiche non centrate sull'attività di acquisizione significativa, stabile e fruibile, di conoscenze e di sviluppo di abilità che lo studente non [sia] in grado di utilizzare consapevolmente quando utile o necessario».⁵ Tale concetto, arricchito dagli apporti della psicologia evolutiva e della linguistica⁶ (si deve ad esempio a Noam Chomsky la distinzione tra competenza e *performance*),⁷ viene acquisito dalla

1 In particolare, da Todorov 2008 con l'ormai celebre formula della «letteratura in pericolo». Secondo Schaeffer 2014, però, ad essere in pericolo non è la letteratura in sé, quanto gli studi letterari, ovvero il modo con cui essa viene studiata e trasmessa, nelle università e nelle scuole.

2 «Tale impostazione è divenuta nel corso della seconda metà del xx secolo pratica invalsa anche nella scuola, nella quale sono stati schierati, e si continuano a utilizzare, tutti gli strumenti messi a disposizione dagli approcci critici più significativi del Novecento, e in particolare quelli legati al formalismo e allo strutturalismo. Il pericolo in cui versa oggi la letteratura (di perdita del ruolo sociale, vanificata la sua funzione coesiva e identitaria, se vogliamo; e soprattutto individuale, nei confronti della persona: formativo, educativo, immaginativo, socializzante e altro di cui dirò più avanti: insomma, per la vita) sarebbe in qualche modo anche legato alla degenerazione di pratiche didattiche divenute eccessivamente inaridite, volte a insegnare (e così perpetuare) la disciplina critica in sé piuttosto che a valorizzare le opere e il rapporto del lettore/studente con queste. Questa chiusura degli studi letterari alla lettura come atto concreto, psicologicamente e storicamente situato, che coinvolge la mente e il corpo del lettore, per quanto funzionale all'identificazione della disciplina e alla sua stessa epistemologia, può limitare le potenzialità didattiche della letteratura», Tonelli 2013, p. 15.

3 L'elaborazione del concetto di competenza e la riflessione su di esso hanno prodotto una bibliografia ormai sterminata: il paragrafo che segue non vuole avere pretese di esaustività, ma intende semplicemente delineare una breve storia del concetto e offrire le nozioni fondamentali per la sua comprensione, così che possano servire come punto di partenza per il discorso che seguirà.

4 Belvedere 2014, pp. 19-22.

5 Pellerey 2010, p. 65.

6 Sulle radici filosofiche e psicologiche del concetto di competenza, Pellerey 2010, pp. 17-43. Sui fondamenti epistemologici del concetto Xodo e Benetton 2008, pp. 21-44.

7 Secondo Chomsky 1955, la competenza linguistica è una capacità ideale, una proprietà psicologica e mentale che implica la conoscenza delle norme linguistiche, mentre la *performance* si esprime nella produzione effettiva di enunciati linguistici.

psicologia delle organizzazioni,¹ che rileva quanto, in un mondo sempre più globalizzato, competitivo e flessibile, al lavoratore venga richiesto «di affrontare molteplici e diversi contesti, di integrare conoscenze e relazioni, di possedere capacità diagnostiche e di inquadramento e riformulazione dei problemi [...], di apprendere e sviluppare nuove conoscenze».²

Attraverso tale passaggio e la successiva riacquisizione e rielaborazione da parte delle scienze pedagogiche,³ dagli anni Novanta *competenza* diventa una delle parole-chiave di tutti i documenti internazionali inerenti alle politiche di educazione e sviluppo, a partire da un documento dell'OMS del 1993 in cui sono elencate le *life skills* che le scuole avrebbero dovuto promuovere per mettere i giovani in condizione di affrontare le difficoltà della vita;⁴ dello stesso anno è il *Rapporto Delors* alla Commissione Europea su crescita, competitività ed occupazione,⁵ che individua nella formazione e nell'istruzione gli strumenti indispensabili per lo sviluppo economico e la lotta alla disoccupazione; tre anni dopo vengono pubblicati il *report Unesco Learning: the Treasure within*, del 1996⁶ – in cui sono enunciati i quattro «pilastri della conoscenza» (imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare ad essere) e i principi dell'educazione permanente (*long-life learning*) – e il *Libro bianco UE, Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*,⁷ che riprende i due precedenti ed è il primo documento internazionale relativo alle competenze ad essere citato come punto di riferimento in una proposta ministeriale di riforma della scuola italiana (riforma Berlinguer).⁸ Negli stessi anni vengono svolte le prime indagini internazionali sull'acquisizione di competenze: del 1989 è il primo test IEA (International Association for the Evaluation of Educational Assessment) su alfabetizzazione e lettura, mentre nel 1998 cominciano le rilevazioni OCSE-PISA (Program for International Student Assessment) sulla valutazione delle competenze in lettura, matematica e scienze.

Con l'inizio del XXI secolo, l'attenzione al tema dell'acquisizione di competenze nei percorsi scolastici e formativi diventa sempre maggiore: nel 2001 viene elaborata la prima versione del *CEFR. Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching,*

1 Pellerey 2004, pp. 39-43 e Maccario 2006, pp. 38-42.

2 Ajello 2002, p. 24.

3 Maccario 2006, pp. 42-74.

4 Esse sono: autocoscienza, gestione delle emozioni, gestione dello stress, senso critico, capacità di prendere decisioni, capacità di risoluzione di problemi (*problem solving*), creatività, espressione efficace, empatia, capacità di relazionarsi con gli altri in modo positivo, OMS 1993.

5 Delors 1993.

6 UNESCO 1996.

7 Cresson 1996.

8 Malinverno 2006, pp. 86-95.

assessment,¹ che stabilisce parametri comuni per l'insegnamento-apprendimento delle lingue e definisce la competenza come «the sum of knowledge, skills and characteristics that allow a person to perform actions».² L'anno successivo, a seguito della cosiddetta 'Risoluzione di Lisbona', ovvero dell'invito fatto dal Consiglio Europeo agli stati membri affinché elaborino strategie comuni perché l'UE possa diventare «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale»,³ un'indagine Eurydice⁴ analizza dal punto di vista delle competenze i curricula della scuola dell'obbligo di quindici paesi UE, mettendo in evidenza l'incapacità dei sistemi di formazione di dare una preparazione adeguata alle mutazioni dello scenario socioeconomico (internazionalizzazione, rapidità del progresso scientifico e tecnologico, aumento esponenziale della quantità delle informazioni, perdita di linearità dei percorsi lavorativi).⁵ È esattamente a quest'altezza cronologica che anche nella scuola italiana si comincia a parlare esplicitamente di competenze, come si può rilevare dalla lettura della Legge 53/2003, la cosiddetta Riforma Moratti, e dall'analisi delle *Indicazioni per il curriculum* ad essa allegate.⁶

Il documento che costituisce il punto di riferimento irrinunciabile per ogni discorso su competenze e apprendimento è senza dubbio la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 18 dicembre 2006⁷ che identifica «le competenze chiave⁸ necessarie per la realizzazione personale, la cittadinanza attiva, la coesione sociale e l'occupabilità in una società della conoscenza»: nel

1 Council of Europe 2001.

2 Council of Europe 2001, p. 9.

3 Consiglio Europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000, *Conclusioni della Presidenza*, p. 2. Con queste Conclusioni prende avvio la cosiddetta 'Strategia di Lisbona', che prevede una serie di azioni di ampio raggio e di lunga durata, che sono state rielaborate, anche per fronteggiare la crisi economica, nella cosiddetta 'Strategia Europa 2020'. Sull'elaborazione di queste strategie, Allulli 2010.

4 «The Eurydice network supports and facilitates European cooperation in the field of lifelong learning by providing information on education systems and policies in 37 countries and by producing studies on issues common to European education systems», ed è interno all'EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) della Commissione Europea, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php.

5 Giusti 2008, p. 140.

6 Si veda Capitolo I, paragrafo 9.

7 Parlamento Europeo e Consiglio, 2006.

8 Il concetto di 'competenze chiave' (*key competencies*) deriva da un progetto di ricerca dell'OCSE iniziato nel 1997 e denominato *DeSeCo: Definition and Selection of Competencies*, il quale individua nove competenze-chiave raggruppate in tre categorie diverse: 1. Servirsi di strumenti in maniera interattiva (capacità di utilizzare la lingua, i simboli e i testi; capacità di utilizzare le conoscenze e le informazioni; capacità di usare le tecnologie); 2. Interagire in gruppi eterogenei (capacità di stabilire buone relazioni con gli altri; capacità di cooperare; capacità di gestire e risolvere i conflitti); 3. Agire in modo autonomo (capacità di agire in un contesto complesso; capacità di elaborare e realizzare progetti di vita e personali; capacità di affermare i propri diritti, interessi, limiti e bisogni). OECD 2003.

documento le competenze sono definite come «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini adeguate al contesto» indicandone otto fondamentali: comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare a imparare; competenze sociali e civiche; spirito di iniziativa e imprenditorialità; consapevolezza ed espressione culturale.¹ Da questo momento in poi, la *Raccomandazione* sarà richiamata in tutta la legislazione europea ed italiana successiva, diventando il fondamento delle normative sui sistemi scolastici, che cominceranno apertamente ad utilizzare un lessico conforme all'idea di competenza:²

Esaminando la normativa che regola questo nuovo approccio didattico, è interessante osservare il cambiamento di alcune parole chiave, indice del cambio di prospettiva: da *programma* a *curricolo*, da *materie* a *discipline*, da *conoscenze* a *competenze*. Il *programma*, centrato sui contenuti da apprendere riferiti soprattutto alle conoscenze, viene sostituito con il *curricolo*, inteso come il percorso da fare insieme con gli studenti. Il *curricolo* risponde infatti all'esigenza di mettere al centro dell'apprendimento lo studente con il proprio bagaglio di conoscenze, esperienze e risorse e di fornire strumenti concettuali dinamici adatti a leggere in modo critico un mondo in continuo cambiamento. Anche il passaggio dalle *materie* alle *discipline* non è banale: se *materia* sembra suggerire un oggetto inerte, *disciplina* implica che ogni area di studio ha un suo metodo di lavoro che va insegnato e appreso contestualmente ai contenuti. Ancora più problematico è il passaggio dalle *conoscenze* alle *competenze*.³

Quello di competenza è un concetto complesso,⁴ che può essere osservato da differenti punti di vista:⁵ qui, si farà riferimento alla competenza come ad una caratteristica individuale che

1 Per una discussione teorica sui documenti europei e la definizione di conoscenze e competenze presente in essi, Belvedere 2014, pp. 59-85.

2 Per quanto riguarda la legislazione scolastica italiana, chiari ed espliciti riferimenti alla *Raccomandazione* sono presenti nelle *Indicazioni nazionali* emanate dai ministri Fioroni (2007) Gelmini (2010-2011) e Profumo (2012). Dalla *Raccomandazione* di Lisbona derivano direttamente anche la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)* e il *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*, tutti documenti attraverso cui l'UE «intraprende la strada dell'integrazione tra i diversi sistemi educativi nazionali, che sono così invitati a condividere i sistemi di certificazione degli apprendimenti dei cittadini, al fine di garantirne la mobilità, la parità di diritti, la flessibilità e l'occupabilità, ovvero la possibilità di avere un lavoro», Giusti 2013, p. 84.

3 Pozzo 2014, p. 9.

4 Perrenoud 2010, pp. 29-32, mette in guardia da tre «false piste» che possono distorcere il significato di competenza: l'insistenza sull'indicazione degli obiettivi come pratiche osservabili, che porta ad una moltiplicazione delle tassonomie e ad un eccessivo frazionamento degli obiettivi stessi; l'enfasi sulla *performance* come semplice messa in atto di un processo, senza considerare la necessità di concettualizzare il problema da risolvere; l'idea di competenza come facoltà generica, come potenzialità infinita della mente.

5 Ajello 2002, pp. 30-48, indica tre principali modelli di competenze: il modello individuale (ovvero quello che concentra sulla competenza come caratteristica intrinseca di un individuo), quello delle competenze distintive (in cui l'attenzione non è rivolta al soggetto, ma all'intera organizzazione), quello delle competenze come

consente di portare a termine un'azione o un compito, così come indicato nel *Quadro Europeo delle Qualifiche*:

comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del *Quadro europeo delle qualifiche* le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.¹

A questa definizione possiamo associare la descrizione del concetto proposta dal sociologo Pellerey, che intende la competenza come la

capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo.²

Si può dunque affermare che il costrutto di competenza comprenda tre diversi elementi, tutti implicati nel processo di apprendimento: le conoscenze, che possono essere dichiarative (teoriche), procedurali e condizionali (ovvero riferite al contesto di azione);³ le abilità intese come schemi operativi appresi; le disposizioni ad agire, sia soggettive (che riguardano dunque il rapporto con se stesso e con gli altri), sia oggettive (relative al rapporto con il contesto e con il compito di realtà).⁴ Detto altrimenti, una competenza è ciò che permette di realizzare un compito o un insieme di compiti grazie al «repertorio di strumenti culturali a disposizione del soggetto»,⁵ che è costituito dall'insieme delle sue conoscenze⁶ e abilità,⁷ ma chiama in causa anche altri componenti, non solo cognitive, del soggetto, quali motivazioni, tratti, immagine di sé, *skill*:

Le motivazioni sono i bisogni e le spinte interiori che inducono una persona ad agire, ma esse comprendono anche gli schemi mentali in cui sono inquadrati (elemento

attributo dei sistemi distribuiti dei saperi e delle reti di attori (che si concentra sul problema del riconoscimento delle competenze all'interno di un gruppo di lavoro). Qui ci si occuperà delle competenze individuali.

1 Commissione Europea 2009, p. 11.

2 Pellerey 2004, p. 12.

3 Perrenoud 2010, p. 10.

4 Castoldi 2011, p. 23.

5 Castoldi 2011, p. 24.

6 «“conoscenze”»: risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del *Quadro europeo delle qualifiche* le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche», Commissione Europea 2009, p. 11. Come afferma Belvedere 2011, p. 9: «Le conoscenze sottintendono le modalità di acquisizione e di uso: saperle reperire, selezionarle in relazione alla rilevanza, conoscerne il potere applicativo, usarle in forma reticolare, agire sulla loro base».

7 «“abilità”»: indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del *Quadro europeo delle qualifiche* le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti)», Commissione Europea, 2009, p. 11.

personalizzante). I tratti costituiscono la disposizione a comportarsi e reagire in modo individuale in una situazione. L'immagine di sé implica l'acquisizione di atteggiamenti in relazione a una visione della vita e a scelte valoriali. Le *skill* costituiscono la capacità di eseguire un compito con consapevolezza e responsabilità.¹

Poiché la competenza è sempre relativa alla realizzazione di un compito, essa può essere misurata e valutata in termini di *performance* in relazione a degli standard (per questo è necessario tenere in considerazione anche la complessità e la familiarità del compito stesso, fattori che hanno entrambi una forte influenza sulla realizzazione del compito stesso):²

La prestazione, inserendosi in un contesto predefinito, può essere valutata e diagnosticata e valutata in relazione a dei parametri [...]. In generale, si dice che, nel caso di corrispondenza con gli standard programmati, la prestazione ha la caratteristica della qualità e, quindi, possiede la proprietà dell'efficienza e dell'efficacia.³

Anche in questo caso, però, la sua valutazione dovrebbe essere pluridimensionale, considerando tre assi differenti: oggettivo - relativo all'osservazione e valutazione della prestazione; soggettivo - riguardante l'autopercezione della competenza e l'attribuzione di senso e valore ad essa da parte del soggetto; intersoggettiva, perché il suo riconoscimento richiede una forma di consenso sociale.⁴

Da quanto detto emerge con chiarezza che l'introduzione dell'approccio per competenze all'interno dei sistemi formativi è in grado di modificare radicalmente il processo di apprendimento: esso infatti, tradizionalmente fondato sulla trasmissione, da parte dell'insegnante, di conoscenze recepite da uno studente spesso inteso come attore passivo della relazione educativa, valorizza ora «non solo ciò che lo studente sa, ma anche ciò che sa fare con ciò che sa».⁵ Di conseguenza, l'apprendimento assume le seguenti caratteristiche:⁶ è attivo, perché il soggetto che apprende gioca un ruolo consapevole e responsabile; è costruttivo, poiché le strutture mentali pregresse regolano il processo di acquisizione e ne vengono a loro volta ristrutturare; è collaborativo, perché agito all'interno di un contesto sociale (la classe, la scuola...); è intenzionale, poiché in esso rivestono un ruolo di fondamentale importanza i processi motivazionali e volitivi; è conversazionale, poiché utilizza il linguaggio, attraverso cui passano il confronto e la negoziazione dei significati; è contestualizzato, perché affronta

1 Belvedere 2011, p. 9.

2 Pellerey 2004, p. 33.

3 Belvedere 2011, p. 6.

4 Pellerey 2004, pp. 48-56.

5 Castoldi 2011, p. 21.

6 Castoldi 2011, p. 29.

compiti di realtà ed è progettato secondo il modello del curricolo;¹ è riflessivo, perché conoscenza, esperienza e riflessione su di esse sono strettamente legate.² Non solo, esso favorisce l'autonomia del docente e dello studente, invita alla selezione delle conoscenze e richiede di dedicare tempo all'esercizio in aula, rende indispensabile la stabilizzazione dei saperi e delle abilità essenziali, orienta un'idea della disciplina più dinamica e produttiva, meno astratta.³

Infatti, in tale contesto, lo statuto delle discipline, muta: esse non ruotano più attorno all'insieme dell'enciclopedia di conoscenze trasmissibili,⁴ ma diventano titolari di competenze cognitive di diverso tipo,

monocognitive, metacognitive, fantacognitive. Il repertorio monocognitivo è generatore di «condotte» disciplinari (in termini di *conoscenze* e di *linguaggi*); il repertorio metacognitivo è generatore di padronanze disciplinari (in termini di processi logici e metodologici); il campo fantacognitivo, infine, è generatore di «capacità» disciplinari (in termini di abilità euristiche ed estetiche).⁵

Quanto più si sale nella tassonomia delle competenze,⁶ passando da quelle cognitive elementari (saper ricordare e riconoscere) a quelle intermedie (comprendere, eseguire e applicare), per arrivare a quelle più complesse (il saper pensare ed inventare),⁷ tanto più la

1 Sulla progettazione curricolare per competenze e sull'importanza, in essa, del contesto di apprendimento, sia in fase di progettazione che di realizzazione, Castoldi 2013. Sui rischi e gli errori da evitare in una programmazione per competenze, Batini 2013b.

2 «Nell'orientamento alla didattica per competenze, cambia la domanda che ci si pone come punto di partenza per delineare l'approccio: da *cosa insegnare?* a *quali condizioni creare perché lo studente impari?* Lo spostamento del focus dall'insegnamento all'apprendimento implica un cambiamento di prospettiva. [...] Vediamo quali aspetti si trasformano in questa nuova prospettiva: cambia la formulazione degli *obiettivi*: essi diventano descrittori di competenza e sono espressi con un linguaggio concreto, operativo, trasparente in modo da poter essere controllabili dagli stessi studenti, visto che per evolvere è importante anche *l'imparare a imparare* e cioè la consapevolezza di cosa si sa o non si sa fare. [...] Cambia la *natura delle attività*: accanto alle esercitazioni per segmenti discreti, sequenziali, che portano per lo più a risposte convergenti, si proporranno compiti complessi, situazioni problematiche di natura aperta che non richiedano risposte precostituite ma, al contrario, interpretazioni e soluzioni anche divergenti, soprattutto se l'attività verrà condotta in una dimensione collaborativa; cambia il *ruolo dello studente*: lo studente assume un ruolo attivo e propositivo, teso verso una meta condivisa, finalizzato alla ricerca di soluzioni e quindi attivatore di strategie e di processi cognitivi superiori; cambia il *ruolo dell'insegnante*: l'insegnante, da decisore assoluto, diventa mediatore, guida e sostegno nel processo di apprendimento; cambia *l'uso del tempo*: oltre al tempo del fare è previsto il tempo per fermarsi a riflettere sul fare, per rilevare punti di forza ed errori; si tratta di un momento metacognitivo indispensabile per l'autoregolazione verso l'autonomia; cambia il *modo di considerare l'errore*: da aspetto da sottoporre a giudizio, o peggio, a censura, l'errore diventa risorsa e "finestra" sul mondo cognitivo dell'allievo; cambia la stessa *idea di valutazione*, che riguarderà non solo gli esiti ma anche i processi; non solo le conoscenze acquisite ma anche l'uso che un alunno sa fare delle risorse, le strategie che sa mettere in campo per superare ostacoli e difficoltà e l'atteggiamento con cui affronterà un dato compito», Pozzo 2014, pp. 11-12.

3 Falcetto 2014, pp. 50-51.

4 Secondo Perrenoud 2010, conoscenze e competenze sono strettamente complementari, ma poiché l'acquisizione di competenze richiede più tempo di quella delle sole conoscenze, «può verificarsi un *conflitto di priorità*, in particolare nella suddivisione del tempo di lavoro da dedicarvi in classe», pp. 13 e segg.

5 Frabboni 1999, p. 85.

6 Frabboni 1999, pp. 88-89.

7 Frabboni 1999 distingue per questo livello competenze di tipo convergente (analizzare e sintetizzare) e

competenza cessa di essere strettamente disciplinare per diventare trasversale, poiché consente di maturare atteggiamenti e abilità spendibili anche in compiti differenti da quelli legati direttamente all'acquisizione della disciplina stessa.¹ Ad esempio, in qualunque attività di *problem solving*, oltre alle risorse cognitive relative all'oggetto del problema (ovvero conoscenze ed abilità che ne permetteranno la risoluzione), è necessario che il soggetto mobiliti risorse euristiche (la capacità di individuare il problema, di metterlo a fuoco, di rappresentarlo), strategiche (le modalità di progettazione della risposta e la valutazione della sua plausibilità) e perfino il proprio sistema di valori, in cui sono coinvolti l'idea della disciplina e il rapporto che il soggetto ha con essa.²

Poiché l'acquisizione di competenze così complesse non può essere immediata, e deriva dalla contemporanea acquisizione ed integrazione di competenze più semplici e dalla riflessione su di esse, è fondamentale un'attenta progettazione curricolare, che consenta un apprendimento graduale:

lo sviluppo di una competenza andrebbe visto il più possibile come conquista progressiva, caratterizzata da tappe che identificano apprendimenti critici che consentano *performances* inedite fino a quel momento, e aprano nuove possibilità d'integrazione.³

Detto ciò, è necessario precisare che, all'interno del dibattito pedagogico e culturale, esistono posizioni che, per ragioni diverse, esprimono diffidenza e refrattarietà ad accettare un approccio per competenze nella scuola:⁴ soprattutto in Italia, la posizione più diffusa è quella che paventa una diminuzione di importanza dei saperi, e dunque della cultura in generale: in tal caso, non si considera a sufficienza che non può esistere competenza senza conoscenze⁵ e che, in generale, affinché il processo di apprendimento dia risultati significativi e duraturi, più che l'acquisizione di nozioni disciplinari distinte, è prioritaria quella della struttura di una disciplina, ovvero dai

divergente (intuire e inventare).

1 Secondo Perrenoud 2010, le competenze trasversali sono quelle che riguardano «le *caratteristiche generali dell'azione umana*, che riguardano l'«aspetto comunicativo» o l'azione tecnica: leggere, scrivere, osservare, confrontare, calcolare, anticipare, pianificare, giudicare, valutare, decidere, comunicare, informare, spiegare, argomentare, convincere, negoziare, adattare, immaginare, analizzare, comprendere...», p. 60.

2 Castoldi 2011, p. 19.

3 Maccario 2012, p. 44.

4 Pellerey 2010, pp. 137-147. Secondo Perrenoud 2010, le resistenze al cambiamento, dovute soprattutto al fatto che «l'approccio per competenze trasformerebbe in modo considerevole il mestiere d'insegnante e quello di alunno, oltre che, senza dubbio, il mestiere dei quadri e delle altre professioni che sono presenti nella scuola», non sono affatto irrazionali o irragionevoli, ma sono, al contrario «alquanto «ragionevoli», se si ammette che la ragione è a volte l'opposto dell'audacia», pp. 147-148, *passim*.

5 «[I] traguardi non sono le conoscenze, bensì la loro utilizzazione teorica e pratica in un contesto storico. E cos'è altro la competenza se non proprio questa capacità di utilizzare e di padroneggiare una conoscenza fino a farne anche il punto di origine e di *generazione* di una spirale virtuosa di altre conoscenze e competenze?», Bertonelli 1999, p. 80.

concetti chiave e dai principi ordinatori. In parte legata alla prima obiezione è la posizione di chi critica l'enfasi, evidente tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Zero, posta sull'acquisizione di abilità trasversali, che pareva sottovalutare l'acquisizione di conoscenze specifiche: ma «la trasversalità totale è un fantasma, un *no man's land* dove l'intelligenza si costruirebbe al di fuori di ogni contenuto»,¹ poiché «non è possibile sviluppare le cosiddette competenze trasversali ignorando che esse devono fare riferimento sempre a contesti, situazioni, problematiche ben definite»,² che devono essere ben note prima mettere in atto competenze trasversali complesse quali la risoluzione del problema o l'espressione di una valutazione. Altra posizione critica è quella che vede nell'approccio per competenze un asservimento dell'istruzione alle esigenze del mondo produttivo e a quelle della misurabilità delle prestazioni:³ anche in questo caso, però, viene messo in secondo piano il fatto che siano necessarie competenze anche per vivere, «quasi che la scuola non debba favorire una preparazione seria e sistematica a condurre una vita personale, sociale, e professionale valida e ricca di senso».⁴ Ancora diversa è la tesi di coloro che sostengono che la competenza tenda a ridurre il saper fare alla semplice acquisizione di procedure operative (come faceva, in parte, il comportamentismo degli anni Cinquanta): in realtà, l'acquisizione di schemi operativi che possano essere richiamati ed utilizzati quando necessario comporta la capacità di valutare l'occasione, il motivo della loro attivazione e di controllare il buon esito dell'azione, chiamando in causa, dunque, competenze metacognitive complesse e senso di responsabilità. Nonostante tutte le posizioni critiche verso una didattica fondata sull'approccio per competenze, risulta difficile ipotizzare, almeno a questa altezza cronologica, un deciso passo indietro di tutte le istituzioni nazionali ed internazionali che l'hanno ormai apertamente adottata,⁵ anche in risposta alla crisi di sistemi di istruzione che vede un sempre maggiore «consumo di formazione»⁶ (moltiplicazione di corsi e indirizzi, percorsi scolastici sempre più lunghi), senza un corrispondente innalzamento dei livelli reali di apprendimento: senza dubbio, però la presenza di voci dissonanti può contribuire a mantenere viva l'attenzione sui fondamenti teorici, epistemologici, pedagogici e didattici dell'azione scolastica.

1 Perrenoud 2010, p. 68.

2 Pellerey 2010, pp. 145-146.

3 In Italia è questa la posizione, ad esempio, di Israel 2011.

4 Pellerey 2010, p. 141.

5 Più lenta e difficile appare invece l'adozione della didattica per competenze nella reale prassi d'aula, complici una serie di resistenze di tipo metodologico e culturale e la necessità di un piano d'aggiornamento per gli insegnanti che sia realmente efficace e a diffusione nazionale.

6 Perrenoud 2010, p. 21 e pp. 121 e segg.

1.b. Le competenze di lettura

Nell'Italia del secondo dopoguerra, alle prese con fortissimi tassi di analfabetismo, saper leggere significava sostanzialmente saper decifrare un testo scritto, e il contatto con testi complessi, tra cui quelli letterari, era riservata ad una ristrettissima élite sociale, culturale ed economica; oggi invece «il lettore competente è quello che non solo sa decodificare un testo, ma ne comprende le informazioni, è capace di interpretare un testo, di riflettere su di esso, di valutarlo»,¹ ovvero di utilizzare qualunque testo gli sia necessario per raggiungere i propri scopi personali e sociali; in tal senso, ora non è più possibile parlare semplicemente di analfabetismo,² bensì di *reading literacy*:³

Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society.⁴

La *reading literacy* non considera dunque la lettura solo come un'attività di tipo estetico o culturale (come invece faceva la tradizione scolastica del nostro paese, almeno fino ad anni recentissimi), bensì come l'insieme di conoscenze e abilità che permettono di utilizzare i testi

1 Bertocchi 2010, p. 231.

2 Una recente indagine OCSE (OECD 2013b) sulle competenze di base degli adulti delinea uno scenario preoccupante relativo proprio alla capacità degli italiani di età compresa tra i 16 e i 65 anni di comprendere un testo scritto: l'Italia si pone al punto più basso della classifica internazionale, con oltre il 70% degli italiani che non vanno oltre il Livello 2 di competenza (su cinque totali, essendo il Livello 3 quello della sufficienza), ponendosi di fatto in una situazione di analfabetismo funzionale.

3 La definizione di *reading literacy*, che viene utilizzata per la prima volta dall'indagine internazionale IEA del 1992 (Elley 1992), non è assoluta, ma subisce, nel corso del tempo, una serie di variazioni che le consentono di adattarsi sia alle mutate condizioni materiali della lettura (con l'ingresso, ad esempio, della lettura digitale), sia ai più recenti studi sulla lettura, come testimonia l'introduzione al Framework dei test OCSE-PISA 2015: «The original reading literacy framework for PISA was developed for the PISA 2000 cycle (from 1998 to 2001) through a consensus building process involving reading experts selected by the participating countries to form the PISA 2000 reading advisory group (REG). The definition of reading literacy evolved in part from the IEA Reading Literacy Study (1992) and the International Adult Literacy Survey (IALS, 1994, 1997 and 1998). In particular, it reflected IALS' emphasis on the importance of reading skills for active participation in society. It was also influenced by contemporary – and still current – theories of reading, which emphasise reading's interactive nature (Britt, Goldman, & Rouet, 2012; Dechant, 1991; Rayner & Reichle, 2010; Rumelhart, 1985), models of discourse comprehension (Kintsch, 1998; Zwaan & Singer, M, 2003), and theories of performance in solving reading tasks (Kirsch, 2001; Kirsch & Mosenthal, 1990; Rouet, J-F, 2006). [...] There is therefore a significant amount of evolution, reflecting both an expansion in our understanding of the nature of reading and changes in the world. There were two major modifications in the 2009 version of the reading framework. It incorporated the reading of electronic texts and elaborated the constructs of reading engagement and metacognition. [...] Changes in our concept of reading since 2000 have already led to an expanded definition of reading literacy, which recognises motivational and behavioural characteristics of reading alongside cognitive characteristics. Both reading engagement and metacognition – an awareness and understanding of how one develops an understanding of text and uses reading strategies – were referred to briefly at the end of the first PISA framework for reading under “Other issues” (OECD 1999). Reading engagement and metacognition featured more prominently in the PISA 2009 reading framework as elements that can make an important contribution to policy makers' understanding of factors that can be developed, shaped and fostered as components of reading literacy », OECD 2013a, pp. 4-5.

4 La definizione è tratta dal Framework dei test PISA 2015 (OECD 2013a, p. 9).

scritti per i differenti scopi che il soggetto si propone, ivi compresi quelli che implicano una partecipazione attiva nella società, e che per questo motivo è definita, nella Raccomandazione di Lisbona, una «pietra angolare per l'apprendimento».

La parola scritta è presente ovunque, perciò saper leggere è una capacità fondamentale sempre più necessaria praticamente in qualsiasi ambito. Una vasta gamma di competenze nella lettura, compresa la lettura digitale, è essenziale per realizzarsi a livello individuale e sociale, per partecipare in modo informato e attivo alla società e per esercitare pienamente i diritti di cittadinanza. Queste competenze sono inoltre essenziali per entrare e progredire nel mercato del lavoro. Nella società di oggi, chi è privo di competenze di lettura adeguate ha possibilità limitate. In sostanza, una buona competenza nella lettura è una qualità fondamentale per rispondere alle esigenze sociali ed economiche della società del XXI secolo. Solide capacità di lettura sono importanti per permettere ai giovani di raggiungere le mete personali nell'affacciarsi alla vita adulta; è fondamentale perciò riuscire ad acquisirle durante l'infanzia e l'adolescenza. Inoltre, delle buone competenze di lettura e scrittura sono alla base di tutta la carriera scolastica di un bambino; senza di esse non si può avere successo negli studi. Un buon profitto nella competenza di lettura non è solo uno dei fini principali dell'istruzione, ma anche uno dei principali strumenti di apprendimento; esso è perciò un mezzo basilare per esercitare il diritto all'istruzione proclamato nella Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo (art. 26).¹

La *reading literacy* è richiamata, in modo esplicito o implicito, in almeno cinque delle competenze-chiave del protocollo di Lisbona: è infatti un elemento essenziale delle *competenze nella madrelingua*, la quale richiede la conoscenza «di una serie di testi letterari e non letterari [... e ...] comprende anche l'abilità di distinguere e di utilizzare diversi tipi di testi, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni»;² è indispensabile per *imparare ad imparare*, poiché è primo ed il principale strumento per «l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità»³; le *competenze digitali* sono forzatamente chiamate in causa, data la sempre più ampia e capillare diffusione dei testi digitali utilizzati per gli scopi più disparati; essendo la lettura un'attività eminentemente sociale,⁴ per fruirne pienamente sono necessarie *competenze sociali e civiche* che, come si vedrà, la lettura può anche aiutare a sviluppare, in particolare nel momento della negoziazione e condivisione dei significati; infine, poiché attraverso la lettura è possibile entrare in contatto con la letteratura, ovvero con una delle

1 EACEA Eurydice 2011, p. 7.

2 Parlamento Europeo e Consiglio 2006.

3 Parlamento Europeo e Consiglio 2006.

4 Si veda il Capitolo II.

principali espressioni culturali dell'umanità, essa è un mezzo insostituibile per costruire una reale *consapevolezza culturale*.

Come è già stato detto, la competenza di lettura diventa un elemento rilevante nei *Programmi* e nelle *Indicazioni nazionali* in modo graduale e inizialmente implicito, a partire dalla fine degli anni Settanta.¹ Da questo momento, i documenti ministeriali offrono una sempre maggiore schematizzazione e tassonomizzazione delle competenze di lettura, che si aggiornano e si evolvono nel tempo, anche in relazione agli esiti degli studi e delle rilevazioni internazionali.² In generale, si può affermare che la competenza di lettura è una competenza composita e stratificata,³ che si costruisce via via, a partire da una competenza di primo livello, tecnica e decifrativa (che comprende sottocompetenze di tipo ortografico, semantico e sintattico)⁴ per giungere ad una competenza di secondo livello, costituita da competenze testuali e pragmatico-comunicative (che permettono di riconoscere le caratteristiche del testo, la sua organizzazione interna, la sua coerenza e coesione) e da competenze rielaborative e valutative, che, in particolare per la lettura di testi letterari, non possono prescindere da conoscenze e competenze di tipo esperienziale e culturale⁵ che, se carenti, possono inficiare l'intero processo.⁶

Come si è detto nel Capitolo I,⁷ l'evoluzione dei documenti ministeriali mostra uno spostamento dell'attenzione (soprattutto nella scuola secondaria di I grado e nel primo biennio della secondaria di II grado) dalla lettura di testi letterari, fortemente connotati

1 Nei *Nuovi Programmi per la scuola media* del 1979, infatti, si comincia a parlare di abilità.

2 Poiché le diverse declinazioni delle competenze di lettura nei documenti ministeriali che si sono susseguiti nel tempo sono già state analizzate nel Capitolo 1, non si ripeterà qui quanto già detto in precedenza.

3 «La competenza di lettura non si improvvisa perché rappresenta una macro competenza che richiede tempi lunghi d'acquisizione e un apprendimento costante. Infatti *saper leggere* significa saper affrontare contemporaneamente molti e complessi compiti come: 1) riconoscere ed elaborare i segni grafici, 2) accedere al significato lessicale delle parole, 3) elaborare la struttura sintattica della frase, 4) elaborare sul piano semantico le relazioni concettuali sia a livello locale (micro testuale), 5) sia a livello globale (macro testuale). Inoltre, secondo recenti teorie della comprensione, i processi mentali descritti da tali compiti non si sviluppano in serie (cioè uno alla volta), ma in parallelo. Ciò significa che la lettura è tanto più efficace quanto più il soggetto è in grado di portare avanti e far interagire tra loro contemporaneamente questi processi», Campagnolo 2012, p. 185. Per una trattazione più ampia si veda Bertocchi 1983, pp. 78-101.

4 Secondo Chauveau 2000, anche questa competenza di primo livello è in realtà una competenza complessa, infatti, nel bambino che impara a leggere sono attivate tre "metacompetenze": metalinguistiche (che sovrintendono alla decifrazione del testo e sono costituite da altre sottocompetenze: fonica, grafo-fonetica, verbo-predittiva, testuale), concettuali (che consentono la consapevolezza del compito di lettura), culturali (che comprendono la conoscenza dei supporti scritti, l'uso del libro come supporto materiale, la consapevolezza delle funzioni della lettura).

5 Bertocchi 1985.

6 Secondo Chauveau 2000, pp. 130-132, è spesso proprio la mancanza di competenza culturale - più che quella di competenza metalinguistica - a creare i cattivi lettori, ovvero lettori che sono tecnicamente in grado di decifrare un testo ma non hanno sufficienti risorse per comprenderlo appieno e per gustarlo.

7 In particolare, nel paragrafo 15.c.

dall'appartenenza ad un canone ormai consolidato - modelli non solo di 'bello scrivere' ma anche di estetica e di etica¹ (si vedano, ad esempio i *Programmi* del 1963 per la nuova scuola media unica) - alla lettura funzionale, esercitata su testi d'uso di vario tipo (regolativi, informativi, espositivi, argomentativi), sui quali mettere alla prova una serie di competenze di lettura finalizzate alla comprensione del testo sempre più tecnicizzate e tassonomizzate. Tale tendenza, alla quale non si può non riconoscere l'indubbio merito di aver posto la scuola, soprattutto nel segmento dell'obbligo, di fronte alla necessità di fornire gli studenti di strumenti validi per comprendere ed utilizzare in autonomia tipologie testuali di grande diffusione e necessarie in moltissime situazioni della vita quotidiana (e dunque necessarie per raggiungere una piena *reading literacy*), ha subito negli ultimi anni una forte accelerazione, favorita dall'introduzione, anche in Italia, di test nazionali di rilevazione, i test INVALSI, che molto devono alla sperimentazione internazionale cominciata con i test IEA e proseguita con i test OCSE-PISA.²

Nonostante alcune differenze rilevabili tra il *background* teorico e metodologico secondo cui sono progettati i test OCSE-PISA e le rilevazioni INVALSI, differenze dovute al diverso *target* delle prove,³ i due sistemi hanno molto in comune (anche perché i secondi devono molto ai primi),⁴ a partire dalla struttura dei quesiti⁵ e dalle loro finalità più generali: «in entrambi i casi quello che interessa non è verificare una mera capacità tecnica di lettura, ma la padronanza di diversi processi di lettura finalizzati a scopi diversi».⁶ Entrambi i test, inoltre, intendono saggiare - per la maggior parte - le stesse abilità: individuare informazioni, compiere inferenze,

1 GISCEL Sardegna 1985, denuncia, ad esempio, la pratica della discussione moraleggiante ed edificante sui testi letti durante l'ora di narrativa nella (allora) scuola media.

2 Secondo Campagnolo 2012, la nascita dei test INVALSI è dovuta proprio agli scarsi risultati ottenuti dagli studenti italiani nei test OCSE-PISA: tale situazione ha creato la necessità, per il nostro sistema di istruzione, di dotarsi di un autonomo sistema di rilevazione, spesso malvisto dagli insegnanti «forse perché i suoi interventi sono percepiti come uno strumento di controllo “politico” sul sistema scolastico o perché sembrano ispirati ai criteri dell'efficientismo e dell'individualismo competitivo», *ivi*, p. 184.

3 «Quella dell'INVALSI appare una definizione di lettura forse più complessa, e questo è motivato dal fatto che essa deve coprire non solo un momento terminale, quello degli studenti di 15 anni, ma potenzialmente tutti gli ordini e i gradi di scuola, dalla primaria alla secondaria di 2° grado. Inoltre l'INVALSI, in quanto Ente di valutazione degli apprendimenti nella scuola italiana, deve anche tener conto dello sviluppo dei curricoli, così come esso è delineato nelle *Indicazioni nazionali* per i vari ordini e gradi di scuola», Bertocchi 2010, p. 232. Una delle differenze più evidenti tra test INVALSI ed OCSE-PISA è la presenza, nei primi, di *items* specifici relativi alla riflessione sulla lingua e svincolati dalla lettura di un testo.

4 Si vedano i *Framework* di riferimento per i test OCSE-PISA 2009 e 2015 (OECD 2009 e OECD 2013a) e i Quadri di riferimento per la prova di italiano (INVALSI 2011 e INVALSI 2013a). Per una migliore comprensione dell'organizzazione e delle finalità di tali test, e del tipo di competenze cognitive e metacognitive che essi valutano si veda anche, Grossi e Serra 2006. Un confronto tra i test OCSE-PISA ed INVALSI, oltre al già citato Bertocchi, 2010, in Giusti 2008. Sulla struttura e formulazione dei test INVALSI, Castoldi 2014.

5 A scelta multipla semplice, a scelta multipla complessa, a risposta aperta chiusa, a risposta aperta articolata.

6 Bertocchi 2010, p. 232.

comprendere il significato globale del testo, riconoscere i legami di coerenza e coesione, interpretare il testo alla luce delle sue caratteristiche (tipologia testuale, registro linguistico, scelte lessicali...), valutare il contenuto del testo sulla base delle proprie conoscenze ed esperienze. È naturale che - vista la necessità di raccogliere dati certi, chiari e interpretabili univocamente - siano i processi di lettura di primo livello, più facilmente verificabili, quelli a cui è spesso dedicata la maggior parte degli *items* proposti, anche se negli ultimi tempi qualcosa sta cambiando, poiché sempre maggiore importanza viene attribuita all'interpretazione e valutazione dei testi proposti.¹ Sta di fatto che, a partire dal 2007² (dopo una fase di sperimentazione a campione) l'introduzione dei test INVALSI nazionali in alcune fasce d'età (II e V classe della scuola primaria, I e III classe della secondaria di I grado, II classe della secondaria di II grado), e la sua valutazione ai fini del rendimento scolastico per alcune di esse,³ ha fatto sì che troppo spesso una parte dell'attività scolastica sia stata dedicata non ad attività di lettura, comprensione ed analisi dei testi, ma ad un vero e proprio *teaching to the test* finalizzato al raggiungimento non di una piena e articolata competenza di lettura,⁴ ma all'adeguatezza a standard prestabiliti che implicano «il possesso di conoscenze e comportamenti che rendano possibile la *performance* in forma stabile e ottimale».⁵ Insomma, spesso la verifica della comprensione verte sulla verifica di un prodotto, di una *performance*, di

1 «Chi ha studiato la successione dei test [OCSE-PISA] del 2000, 2003, 2006, 2009 ha osservato che progressivamente essi si sono aperti a quegli aspetti più propriamente interpretativi e valutativi della lettura che fanno del testo un 'oggetto vivo', di cui il lettore si riappropria conferendogli un 'valore d'uso' per sé, sia emotivo che intellettuale. E a ulteriore conferma di questa apertura verso la interpretazione e valutazione soggettiva, negli ultimi questionari sono stati introdotti in misura sempre maggiore i quesiti a risposta aperta», Sclarandis 2011, p. 200.

2 Nonostante l'INVALSI sia stato istituito dal ministro Moratti, le prime prove nazionali vengono svolte sotto il Ministero Fioroni, che, in virtù della Legge 25 ottobre 2007, n. 176, le introduce nell'Esame di Stato conclusivo del I ciclo.

3 Per quanto riguarda la scuola secondaria di I grado, l'inserimento della valutazione dei INVALSI di italiano e matematica tra quelle che concorrono all'esito finale è stabilito dall'Articolo 3 del D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122. In vista della possibile introduzione di un test nazionale anche agli Esami di Stato conclusivi della secondaria di II grado, è già stato predisposto il relativo *Quadro di riferimento* (INVALSI 2013b).

4 «Oggi in molte scuole le prove INVALSI (e quelle delle indagini internazionali che, però, riguardando solo un campione di studenti, sono in generale meno ansiogene) sono viste con preoccupazione e addirittura paura dagli insegnanti, che cercano di "addestrare" gli studenti alle prove, insegnando cioè non per migliorare realmente le competenze, ma perché la propria classe abbia migliori risultati. Anche se si può capire l'ansia di molti insegnanti, le prove INVALSI non sono nozionistiche, ma richiedono la messa in atto di competenze: si può forse "addestrare" a una prova nozionistica, ad esempio facendo ripetere i nomi dei più importanti scrittori del Trecento, o l'elenco dei pronomi indefiniti finché gli studenti non li hanno memorizzati. Ma la competenza, che per sua natura richiede un apporto autonomo del soggetto, può solo essere promossa attraverso attività complessive [...] che aiutino lo studente a divenire un lettore competente. Insomma, a interpretare un testo si impara interpretandone molti, essendo liberi di formulare e confrontare ipotesi e di argomentarle con riferimento al testo stesso; non si impara, invece, quando l'insegnante trasmette un'interpretazione già costruita o si limita a fare compilare decine di questionari più o meno meccanici», Bertocchi 2010, p. 245.

5 Belvedere 2011, p. 8.

ciò che l'alunno ricorda - insomma, di un insieme ristretto di operazioni e prestazioni - tramite compiti di comprensione a carattere strutturato,¹ mentre difficilmente si valuta l'intero processo della lettura, ovvero la profondità dell'elaborazione del testo,² quella che in inglese viene definita *deep reading*:

By *deep reading*, we mean the array of sophisticated processes that propel comprehension and that include inferential and deductive reasoning, analogical skills, critical analysis, reflection, and insight. The expert reader needs milliseconds to execute these processes; the young brain needs years to develop them.³

L'enfasi sulla scomposizione del testo allo scopo di individuarne e riconoscerne questo o quell'elemento (linguistico, testuale...) trova purtroppo facile appiglio in un contesto scolastico che a lungo è stato dominato da procedure di analisi di stampo strutturalista che, a partire dalla fine degli anni Settanta, hanno monopolizzato l'approccio ai testi dichiaratamente letterari:

Si legge per trovare l'*attante positivo* (attenti all'apostrofo!) o per individuare la successione delle sequenze senza incoraggiare l'autonomia. Ci si sofferma sulla comprensione delle parole e delle frasi, sulle figure retoriche, sulla struttura della storia, sull'analisi dei personaggi, sulla funzione del narratore, sull'intenzione comunicativa dell'autore ecc. Si tratta di attività utilissime, indispensabili alla formazione di un lettore competente. Tuttavia esse presentano spesso un limite: rappresentando un lavoro che consiste nel dissezionare il racconto per svilupparne l'analisi, non favoriscono una visione d'insieme e distolgono dal fascino della storia, in sostanza allontanano dal piacere della lettura. Si perde così il piacere e non si ottiene nemmeno il risultato. Gli autori letti vengono dimenticati dopo un quadrimestre e non è fatta salva neanche la prospettiva diacronica, malgrado assorba il nostro tempo e le nostre preoccupazioni. E i ragazzi, assolti gli obblighi imposti a scuola, spesso non diventano lettori: le competenze che hanno acquisito non vengono rinforzate, la lettura non diventa un'attività spontanea e non nasce il desiderio di leggere altre storie.⁴

Anche la tipologia A dell'Esame di Stato, nata con il nobile intento di contrastare il troppo impressionistico “tema di letteratura” e di permettere agli studenti la messa in pratica delle proprie capacità critiche, pare ormai «ridotta ad un arido smontaggio descrittivo del testo [...], finalizzata a verificare che sia stato “ben compreso il testo”, che si possiedano i “saperi

1 «La competenza è un fatto interno alla persona, comprensivo di attitudini e apprendimenti, definibile in termini qualitativi e, quindi, non misurabili. Gli interventi su essa sono di natura formativa e attengono all'arte della didattica, collegandosi al fieri di una persona. Ciò che invece è osservabile dall'esterno e quantificabile nel successo è la prestazione, cioè il condensato della competenza in un contesto», Belvedere 2011, p. 6.

2 Cisotto 2006, pp. 126-128.

3 Wolff e Barzillai 2009, p. 32.

4 Romagnoli e Vanorio 2014, p. 229.

tecnicisti».¹ È questa una delle conseguenze derivanti dalla difficoltà far dialogare la nuova impostazione didattica con quella tradizionale, che non ha mai superato la dicotomia di un'educazione letteraria divisa tra pratiche analitiche di stampo strutturalista e post-strutturalista (nel biennio della secondaria di II grado, ma anche nel grado precedente) e l'insegnamento di stampo storicistico fondato su saperi e conoscenze prevalentemente teorici (nel triennio, ma anche all'università):² ne derivano allora le incongruenze rilevabili tra *Indicazioni nazionali* per i licei e *Linee guida* per gli istituti tecnici e professionali,³ così come la prevalenza, nelle tassonomie relative alle competenze di lettura di testi letterari presenti in *Indicazioni nazionali*, *Linee guida*, *Quadri di riferimento* INVALSI, di quelle riguardanti la contestualizzazione storica dei testi e la loro analisi linguistica e retorico-formale,⁴ competenze che, pur essendo senza dubbio necessarie, tendono a trasmettere ancora una volta un'idea di lettura piuttosto passiva e tecnico-funzionalista.⁵

Un tentativo di uscire da queste strettoie è stato fatto con *Compita. Le competenze dell'italiano*, un progetto del Ministero dell'istruzione che, attraverso la collaborazione di docenti universitari e delle scuole superiori, tenta di coniugare l'insegnamento dell'italiano nel triennio superiore, e dunque la sua vocazione eminentemente storico-letteraria, con la didattica per competenze.⁶ L'encomiabile intento di *Compita* è quello di partire da un nucleo di elementi, comuni alle *Indicazioni nazionali* per i licei e alle *Linee guida* per i tecnici e i professionali e che caratterizzano l'insegnamento dell'italiano nel secondo biennio e ultimo

1 Manganaro 2014, p. 76.

2 Manganaro 2014, pp. 70-72.

3 Si veda Capitolo 1, paragrafo 14.

4 Si veda, nelle *Linee guida* per gli istituti tecnici e professionali, la predominanza assoluta, nell'elenco delle *Abilità*, di verbi quali riconoscere, individuare, identificare, cogliere, contestualizzare. Allo stesso modo, nei *Quadri di riferimento* delle prove INVALSI, anche in quello dedicato ad una possibile prova di comprensione per le classi quinte della secondaria di II grado, degli otto aspetti della lettura indagati, ben sei sono di tipo tecnico-analitico: comprendere il significato letterale e figurato di parole ed espressioni, individuare informazioni, compiere inferenze, cogliere relazioni di coesione e coerenza, ricostruire il significato di una parte del testo, ricostruire il significato globale del testo; alla riflessione, interpretazione e valutazione sono dedicati i restanti due punti.

5 «Il commento al testo e tutte le altre pratiche analitiche, che sono in auge soprattutto nella scuola secondaria, benché risultino utili agli insegnanti di lingua e letteratura, i quali hanno il dovere di padroneggiarle, sono controproducenti quando si vuole favorire l'accesso all'esperienza della lettura. Il teorico della letteratura e specialista di estetica Jean-Marie Schaeffer ha di recente sostenuto, in modo felicemente provocatorio e riferendosi all'attività didattica, che la via analitica all'opera letteraria sembra «un insulto all'autentica funzione culturale delle opere» (2011, p. 107, la trad. è di chi scrive). Perché deve essere chiaro che le opere esistono attraverso la lettura e che solo attraverso ogni singolo atto di lettura un'opera realizza se stessa, esiste, prende forma nella mente del lettore. Compito dell'educatore, dunque, è la creazione delle condizioni affinché ciò possa avvenire», Giusti e Batini 2013, p. 15.

6 Ai risultati del primo anno di lavoro del team è dedicato Tonelli 2013, e in particolare il contributo di Sclarandis e Spingola 2013, che riporta le tabelle di competenze elaborate dal gruppo di lavoro; i materiali prodotti sono disponibili anche sul sito www.compita.it. Un diverso esempio di tassonomia di competenze di base per l'analisi del testo letterario in Meili 2014b, pp. 81-82.

anno della secondaria di II grado,¹ per costruire un *framework* di competenze relative alla lettura dei testi letterari che, oltre alla conoscenza e comprensione del testo, riesca a valorizzare anche il momento della riappropriazione e valutazione del testo, ovvero il momento ermeneutico.² Il risultato, però, è, innanzitutto (ancora una volta) la restrizione del campo degli oggetti di lettura ai soli testi presenti nel canone prescritto dalle indicazioni ministeriali; inoltre, come ha notato Guido Armellini,³ la competenza di lettura è ridotta ad un elenco, minuto e scarsamente maneggevole, di conoscenze e abilità, spesso strettamente disciplinari, talvolta forzatamente graduate all'interno del curricolo.⁴ Tale riduzione, inoltre, non tiene conto né dell'evoluzione teorica che la tassonomia di Bloom ha subito negli ultimi anni,⁵ né

1 «Comuni ai licei e agli istituti tecnici, seppure con sfumature e gerarchie diverse, sono: il profilo storico della letteratura e la contestualizzazione storico-letteraria degli autori, delle opere e dei movimenti (presenti anche negli istituti professionali); la valenza culturale delle opere letterarie; l'attenzione agli aspetti formali, retorici e linguistici del testo; l'interdisciplinarietà fra linguaggi artistico-letterari (presente anche nei professionali); il confronto interculturale (presente anche nei professionali); la valutazione storica e personale delle letture», Sclarandis e Spingola 2013, pp. 35-36.

2 Il modello tassonomico esplicitamente richiamato è quello di Bloom. Sclarandis e Spingola 2013, p. 37.

3 Armellini 2013.

4 All'inizio degli anni zero, Adriano Colombo fu uno degli estensori di una proposta di competenze relative all'educazione letteraria fondata su quattro competenze-base: di comprensione dei testi (di tipo linguistico), di analisi dei testi (di tipo formale e retorico), di interpretazione, di contestualizzazione storica (Colombo e Guerriero 2002). Tale proposta viene criticata da Simone Giusti proprio nell'ambito del progetto *Compita* (Tonelli, 2013): «Si tratta di un modo di procedere che prende le mosse dalle pratiche di insegnamento della lingua e della letteratura in vigore negli anni Ottanta-Novanta, centrate sul dualismo lettura e interpretazione dei testi antologizzati e studio della storia della letteratura italiana, tradotte nel linguaggio delle competenze in modo semplicistico, facendo riferimento, implicitamente, al contesto scolastico: il solo nel quale ci si preoccupa di “analizzare testi letterari” e di “contestualizzarli storicamente”. Per quanto possa sembrare un approccio centrato sulle competenze, questa proposta di lavoro mette al centro delle “abilità” strettamente disciplinari, basate in gran parte su quelle conoscenze che si trasmettono attraverso la didattica tradizionale: vita e poetica dell'autore, correnti letterarie ecc.», Giusti 2013, p. 90. È però significativo rilevare che anche le competenze proposte da *Compita* prevedono la messa in campo di abilità e conoscenze strettamente disciplinari, che sono necessarie per compiere operazioni quali «ricostruire le connessioni esplicite e implicite tra testo e fatti biografici dell'autore; tra testo e contesto storico, estetico-letterario», «riconoscere i nessi tra forma, contenuti e genere», «mettere in relazione gli elementi testuali e contestuali per interpretare il testo in chiave sia storica sia attualizzante», «vagliare il testo nei suoi aspetti formali, strutturali e contenutistici al fine di produrre giudizi di valore da confrontare con quelli degli altri (comuni lettori e critici)», «avere consapevolezza della ricezione e della fortuna mutevoli di un'opera», Sclarandis e Spingola 2013, pp. 40-41, *passim*.

5 «Una prima perplessità riguarda l'assunzione, lievemente modificata, della terminologia di base della *Tassonomia degli obiettivi educativi* di Benjamin S. Bloom (*Conoscenza/Comprensione/Riappropriazione/Valutazione*). Si tratta di un precedente di tutto rispetto, un vero e proprio classico della programmazione didattica, che tuttavia è stato elaborato negli anni cinquanta del Novecento, in una temperie culturale caratterizzata da un'idea lineare e unidirezionale dell'insegnamento-apprendimento, lontana da quei “paradigmi della complessità” a cui il *Documento di lavoro* fa opportunamente riferimento nelle sue premesse. Non a caso, nel 2001 la tassonomia di Bloom è stata sottoposta dai suoi più stretti collaboratori a una radicale revisione e riformulazione alla luce delle nuove teorie dell'apprendimento: le parole chiave della nuova formulazione alludono a sei “processi” - *Ricordare/Comprendere/Applicare/Analizzare/Valutare/Creare* - che mi sembrerebbero assai più adattabili, con alcuni indispensabili ritocchi, alle tematiche e alle finalità del progetto *Compita*. Mi pare infatti che il tentativo di coniugare la vecchia gabbia concettuale di Bloom con la complessità delle operazioni legate alla lettura e all'interpretazione letteraria non produca esiti felici. Se capisco bene, uno degli scopi - forse il principale - del *Quadro di riferimento sulla competenza interpretativa* in via di costruzione dovrebbe

dell'effettiva difficoltà di ricondurre in termini di *performance* oggettive, e valutabili ai fini di una certificazione, abilità complesse quali quelle della valutazione e riappropriazione del testo, che costituiscono senza dubbio uno degli scopi e degli obiettivi più alti dell'educazione letteraria, nelle quali, però, l'elemento soggettivo del 'saper essere' (curiosi, intuitivi, empatici, aperti e disponibili al confronto...) gioca una parte notevole e dunque difficilmente inquadrabile in valutazioni oggettive, schemi e tabelle.¹

1.c. Un approccio diverso alle competenze di lettura

Se si guarda alla questione delle competenze di lettura da una prospettiva più ampia ed in parte decentrata rispetto alla ricerca di una possibile tassonomia, prospettiva che considera uno dei compiti prioritari della scuola la formazione di *lettori*, non solo di persone capaci di comprendere un testo d'uso o, al contrario, di storici o teorici della letteratura,² non si può non ammettere, «che facciano parte della *literacy* anche il gusto della lettura e soprattutto la consapevolezza del testo scritto come formidabile risorsa per l'individuo anche al di fuori della scuola»;³ senza dubbio, la valutazione scolastica necessita anche di appoggiarsi a *performance* misurabili attraverso test ed esercizi, ma che non possono di certo pretendere di essere gli unici indicatori di una competenza così complessa e variegata, che va ben al di là sia della comprensione linguistico-pragmatica del testo che delle abilità di analisi formale e retorica, ivi compresa la capacità di contestualizzarlo storicamente.

Innanzitutto, è assolutamente necessario eliminare (o almeno attenuare fortemente) la dicotomia esistente tra lettura e letteratura, in nome di una «lettura letteraria»,⁴ che si distingue dalle altre pratiche di lettura per l'esplicita ricerca di un appagamento psichico di tipo estetico – derivante dalla ricchezza e dal godimento dell'immaginazione – che compensi il dispendio di

consistere nell'offrire agli insegnanti una mappa che consenta loro di orientarsi all'interno delle finalità, degli obiettivi e dei metodi dell'educazione letteraria al fine di poter progettare, confrontare e valutare le proprie pratiche attraverso un linguaggio il più possibile comune. Uno strumento di questo tipo a mio parere dovrebbe da un lato esibire la propria inevitabile convenzionalità, dall'altro essere maneggevole e di facile lettura, e caratterizzarsi per l'uso di una terminologia il più possibile univoca, in modo da garantire un alto grado di comprensione e di consenso intersoggettivo, se non altro per contrastare uno degli aspetti più negativi del lessico burocratico imperante: l'estrema vaghezza dei termini impiegati, che si prestano spesso alle interpretazioni più diverse e contraddittorie», Armellini 2013, p. 68.

1 «Ogni insegnante di letteratura desidera che i suoi studenti prendano gusto alla lettura, diventino sensibili ai valori estetici, intellettualmente curiosi, aperti alla varietà delle esperienze e delle culture. Ma sarebbe controproducente, oltre che sbagliato, sanzionare con valutazioni classifiche il presunto raggiungimento o non raggiungimento di queste finalità. Gli esseri umani sono congegnati in modo da provare piacere, desiderio, passione, solo spontaneamente, e non si può essere spontanei a comando. Così, quando una risposta soggettiva che dovrebbe essere autonoma e volontaria viene presentata come obbligatoria, produce inevitabilmente una reazione di rigetto», Armellini 2013, p. 73.

2 Armellini 2008, p. 69.

3 Bertocchi 2010, p. 231.

4 Spinazzola 1992, pp. 129-153.

energie impiegate nella lettura stessa.¹ L'esteticità non è dunque insita nel testo, ma è prodotta da aspettative, atteggiamenti e intenzioni del lettore, che stabilisce, anche in corso di lettura, se leggere per acquisire informazioni (ovvero mettere in atto una lettura «efferente»²) o godere di ciò che è evocato dal testo:³ queste due disposizioni, che potremmo definire cognitiva ed affettiva, non sono opposte ed alternative, ma sono sempre presenti in ogni atto di lettura, in proporzioni diverse,⁴ determinando così lo scopo della lettura e dunque il suo possibile successo.⁵ Il bilancio finale, positivo o negativo, implica un processo di valutazione (implicito o esplicito che sia) degli effetti estetici prodotti dal testo, ma poiché, ovviamente, non è possibile apprezzare ciò che non si capisce,⁶ è chiaro che questo tipo di lettura necessita di competenze, letterarie anch'esse:

Credo si possa sensatamente usare l'espressione "competenza letteraria" per indicare la somma delle abilità di individuare, comprendere e apprezzare (ricostruire nella sua identità e far proprio, in relazione alle differenti finalità che il lettore può porsi) l'opera letteraria.⁷

Dunque, è verso l'acquisizione di tale, più ampia, competenza che dovrebbe indirizzarsi la scuola, in una dimensione curricolare che implichi una progressività verticale (la gradualità dal

1 «La lettura richiede un dispendio di tempo e di energie, che costituiscono il prezzo da pagare per fruire del prodotto scritto, assimilandone mentalmente i pregi. E questo prezzo potrà apparire equo oppure sproporzionato, agli occhi di chi ne abbia effettuato l'esborso, secondo l'utilità che gli paia di aver conseguito. Nel caso della lettura letteraria, l'utilità si commisura in termini di piacere estetico», Spinazzola 1992, p. 130.

2 Rosenblatt 1993.

3 Spinazzola 1992, pp. 133-151, identifica sei possibili atteggiamenti di lettura, anch'essi presenti in proporzioni diverse in ogni atto di lettura: lettura di competenza (che è in grado di riconoscere «la sussistenza o meno delle risorse tecniche che connotano un linguaggio finalizzato ad assumere valore estetico», dunque la sua letterarietà), di gusto (che risponde alle esigenze della sensibilità individuale), retorica (che «si esplica nel percepire tutti i procedimenti di scrittura precogniti all'io leggente»), euristica (che «mira a percepire e quindi valorizzare ciò che rende unico un testo»), partecipativa (che si immerge nel testo «in uno slancio di partecipazione simpatetica») e comparativa (che constata i rapporti della lettura in atto con quelle pregresse), *ivi, passim*.

4 Anche perché «l'attività cognitiva è intessuta di affettività: piacere, desiderio, noia, curiosità, interesse, ma anche indifferenza», Levorato 2000, p. 97.

5 «The *efferent* stance (from L. *efferre*, to carry away) is involved primarily with analyzing, abstracting, and accumulating what will be retained after the reading. Examples would include reading to acquire information, directions for action, or solutions to a problem. In the *aesthetic* stance, attention is focused primarily on experiencing what is being evoked, lived through, during the reading. Moreover, I stressed that there was not an opposition, a dichotomy, but a continuum between the two stances. We don't have the cognitive, the referential, the factual, the analytic, the abstract on one side and the affective, the emotive, the sensuous on the other. Instead, both aspects of meaning - which might be termed the public and the private - are always present in our transactions with the world. The difference lies in "the mix," the proportion of public and private aspects of meaning attended to during a reading. In readings that fall somewhere in the efferent half of the continuum, the reader selects out predominantly more public or cognitive elements than private. The aesthetic stance, in contrast, accords selective attention to predominantly more of the penumbra of private feelings, attitudes, sensations, and ideas than to the public aspects», Rosenblatt 1993, p. 383.

6 Spinazzola 1992, p. 131.

7 Falcetto 2014, p. 52.

semplice al complesso) e orizzontale (dalla scuola all'extrascuola, e viceversa) e una finalità orientativa, ovvero quella di mettere gli studenti in grado di compiere scelte ponderate.¹ Ciò significa sfruttare pienamente tutte le possibilità didattiche dell'educazione letteraria,² che vanno ben oltre i processi di tipo cognitivo generalmente al centro della didattica per competenze, ma che dovrebbero valorizzare anche la sua «potenza conoscitiva, emotiva, etica»,³ quella che permette di sviluppare anche processi e competenze di tipo metacognitivo e fantacognitivo.

Per processi di tipo metacognitivo sottesi alla lettura letteraria non si intende solo la capacità del soggetto di tenere sotto controllo i processi di comprensione del testo, valutandone correttezza, opportunità ed utilità rispetto al compito da svolgere,⁴ ma anche quelli che permettono l'esplorazione di altri punti vista della disciplina:⁵ il punto di vista estetico, che deve essere raggiunto attraverso l'educazione alla fruizione e alla produzione,⁶ evitando di ridurre l'apprendimento alla conoscenza di un patrimonio da ammirare e conservare, marginalizzando l'esperienza estetica ed emotiva che essa rende possibile;⁷ il punto di vista euristico, che si identifica con il suo potenziale di rottura degli schemi precostituiti, dal momento che il testo letterario è multidimensionale (ha infatti una dimensione materiale, verbale, semantica, pragmatica, simbolica), è una sorta di prisma che rifrange l'immagine dei referenti e dei contesti, che offre al lettore la possibilità di esaminare gli effetti di tale rifrazione mettendo alla prova il suo senso critico.⁸ Alla lettura di testi letterari, infatti sono sempre state attribuite innumerevoli virtù, e un potere quasi taumaturgico di sviluppo dello 'spirito critico': ciò è possibile perché la letteratura mostra quanto grande sia il potere della parola, quanto con

1 Cambi 2002, pp. 93-97.

2 Intesa in senso esteso, non solo in relazione ai testi letterari inclusi nel canone scolastico. In alternativa, si potrebbe usare l'espressione 'educazione all'immaginario', proposta da Remo Ceserani (e recentemente riproposta in Ceserani 2013), distinta dall'educazione linguistica e da quella storico-sociale, ma allargata ad altre forme comunicative ed espressive (Armillini 1987, pp. 58-61); tale dicitura si ritrova in un documento intitolato *Indirizzi per la costruzione dei curricoli*, emanato dal ministro De Mauro nel 2001 e mai entrato in vigore, cfr. Capitolo I, paragrafo 8.

3 Falcetto 2014, p. 39.

4 Sui processi fondamentali del controllo metacognitivo della lettura, anche con finalità di diagnosi, prevenzione ed intervento nei casi di difficoltà di apprendimento, il Gruppo MT (coordinato dal professor Cesare Cornoldi dell'Università di Padova) ha prodotto numerosi contributi, molti dei quali con schede operative per il lavoro in classe (indirizzati soprattutto alla scuola primaria ed, in parte, alla scuola secondaria di I grado), pubblicati dalle case editrici Il Mulino, Erickson e Giunti. Sui modelli metacognitivi della comprensione del testo, De Beni et al. 2001, pp. 60-64.

5 Anche in questo caso, si usa il termine letteratura in accezione estensiva, comprendendo dunque anche tutti quei testi letterari che sono esclusi dal canone scolastico.

6 Frabboni 1999, p. 87.

7 Falcetto 2014, p. 53.

8 Viala e Schmitt 1986, pp. 25-26 e 55.

essa si possa fare anche al di fuori della pagina scritta; essa mette in luce con evidenza «quanto le condizioni della comunicazione incidano sui progetti e i desideri dei singoli e dei gruppi, favorendoli, ostacolando, [...] quanto le parole possano essere strumento di oppressione o di liberazione, di manipolazione e adulterazione, di illuminazione e crescita»;¹ di fatto, la competenza letteraria si esplicita nella capacità di problematizzare una qualsiasi costruzione di senso attraverso l'applicazione di procedure interpretative, ovvero a non accettare supinamente significati che appaiono immediati:²

*c'est en faisant parler la lettre des textes qu'on les mets au service de la meilleure cause possible, celle d'une altérité qui enrichit notre perception du réel (et notre capacité d'agir sur lui).*³

Leggere, dunque, non consente solo un arricchimento culturale, ma permette di sviluppare il famoso 'spirito critico' perché permette di allargare i propri orizzonti, di comprendere meglio sé stessi e gli altri,⁴ di pensare secondo punti di vista differenti, consentendo di liberarsi da una visione del mondo egotistica ed autoreferenziale.⁵ La lettura diventa così uno dei mezzi per accedere ad una competenza fondamentale che il protocollo di Lisbona farebbe rientrare tra quelle «sociali e civiche» - e che risulta sempre più importante dal momento che l'individuo moderno è più isolato, rispetto al passato, e il potere d'integrazione delle comunità e dei gruppi sociali è fortemente diminuito.⁶

I cittadini non possono relazionarsi bene alla complessità del mondo che li circonda soltanto grazie alla logica e al sapere fattuale. La terza competenza del cittadino, strettamente correlata alle prime due, è ciò che chiamiamo immaginazione narrativa. Vale a dire la capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri. La ricerca di tale empatia è parte essenziale delle migliori concezioni di educazione alla democrazia, sia nei paesi occidentali sia in quelli orientali.⁷

1 Falcetto 2014. p. 59.

2 Citton 2011, p. 32.

3 Citton 2007, p. 31.

4 «In linea generale il lettore non specialista, oggi come un tempo, non legge le opere per padroneggiare meglio un metodo di lettura, né per ricavarne informazioni sulla società in cui hanno visto la luce, ma per trovare in esse un significato che gli consenta di comprendere meglio l'uomo e il mondo, per scoprire una bellezza che arricchisca la sua esistenza; così facendo, riesce a capire meglio sé stesso. La conoscenza della letteratura non è fine a sé stessa, ma rappresenta una delle vie maestre che conducono alla realizzazione di ciascuno», Todorov 2008, pp. 24-25.

5 «Le discipline umanistiche [...] ripropongono la riflessione su se stessi attraverso il confronto con l'altro del passato e del presente: altre culture, altre visioni della vita, altri aspetti della persona e altre situazioni. Il confronto è la via della consapevolezza, in quanto consente di verificare le rigidità intellettuali e di guidare i processi di cambiamento dell'io», Belvedere 2011, p. 11.

6 Leenhardt e Józsa 1998, p. VII.

7 Nussbaum 2011, p. 111.

La letteratura, ed i testi narrativi in particolare, sono infatti «una fondamentale risorsa identitaria e [...] una palestra delle competenze fondamentali per sviluppare il controllo sulla propria vita e sul contesto»: ¹ essi infatti utilizzano quella speciale forma di pensiero che è il pensiero narrativo, ovvero, insieme al pensiero logico-scientifico, la principale forma di organizzazione, gestione e strutturazione dell'esperienza del mondo che gli esseri umani abbiano a disposizione. ² Per questo la lettura offre l'occasione di vivere esperienze singolari, ³ «libera dalle ristrettezze dei propri panni offrendo la prova di panni altrui. Mediante la frequentazione del testo e dunque anche dei suoi protagonisti usciamo dai limiti della nostra persona e ci apriamo a deduzioni esistenziali differenti: abbandoniamo il nostro io reale, presi da un io di invenzione nel quale ci immedesimiamo». ⁴ È un processo mimetico che il teorico della letteratura Kendall L. Walton ha definito *make-believe*, ⁵ e che sta alla base del funzionamento delle arti rappresentazionali (narrativa, teatro, cinema, pittura...), ma anche dei giochi di ruolo tipici dell'età infantile: la narrazione, infatti, crea una realtà fittizia nella quale vigono regole prescrittive, che devono essere accettate da chiunque voglia giocare al gioco proposto: ⁶ nel caso della lettura, le regole del gioco impongono la partecipazione ad una realtà alternativa, ma «vera in un mondo di finzione», ⁷ in cui si è consapevoli di provare emozioni fittizie che però «fa[nno] propri i dati fenomenologici e verbali che potrebbero essere spiegati col reputar[le] reali». ⁸ Grazie a questa partecipazione

non ci limitiamo ad osservare i mondi di finzione dal di fuori. Ci viviamo dentro [...] assieme a Anna Karenina ed Emma Bovary e Robinson Crusoe e altri, condividendone gioie e dolori, rallegrandoci e condolandoci con loro, ammirandoli e detestandoli. È vero, questi mondi sono meramente fittizi, e siamo ben consapevoli che siano tali. Ma *dal di dentro* sembrano reali. ⁹

Nella finzione narrativa si ha la possibilità di fronteggiare fittiziamente situazioni, dedicarsi a questa o a quella attività, provare determinate emozioni (magari represses, o pericolose, o socialmente poco accettabili), riconoscere ed articolare sentimenti fino a quel momento inespressi, sperimentare ruoli inconsueti o inaspettati: ¹⁰ sono questi i mezzi «attraverso i quali

1 Giusti 2008, p. 162.

2 Bruner 1997, pp. 53-55.

3 Giusti 2008, p. 159.

4 Lopopolo 2009.

5 Walton 2011.

6 Walton 2011, p. 62.

7 Walton 2011, p. 64. È quella che Coleridge aveva chiamato *willing suspension of disbelief*.

8 Walton 2011, p. 293.

9 Walton 2011, p. 319.

10 Sono quelle che Rosenblatt 1995, chiama «vicarious experiences»: esperienze vicarie.

otteniamo una conoscenza più profonda della nostra situazione, o dell'empatia verso gli altri, o ci rendiamo conto di che effetto faccia passare attraverso determinate esperienze»,¹ ed è questo il motivo fondamentale dell'importanza, del fascino e del richiamo che queste rappresentazioni esercitano su di noi, perché esse forniscono «a *living through*, not simply *knowledge about*».²

Le recenti scoperte della psicologia cognitiva confermano l'importanza della fruizione dei testi di finzione narrativa, a livello individuale e sociale, poiché essa richiede non solo l'organizzazione dei significati presenti nel testo, ma anche la loro proiezione nei propri:

la fruizione della narrativa implica una ricapitolazione degli aspetti del Sé significativi, per questo può svolgere una funzione importante per la crescita della persona, consentendole di esplorare se stessa e le proprie emozioni attraverso il coinvolgimento affettivo e mettendo alla prova i sistemi di credenze che danno senso alla realtà.³

E tale importanza nella costruzione del Sé e dell'identità individuale è confermata dal fenomeno, altrimenti inspiegabile, della rilettura:⁴

Quando leggiamo per la seconda, o anche terza, volta un racconto, la spinta non è più fondamentalmente la curiosità di conoscere lo sviluppo della trama, come poteva essere nella prima lettura, ma scopi di altro tipo; tra questi è rilevante il desiderio di rafforzare le concezioni del mondo e del Sé che quel racconto aveva attivato e arricchito. Rileggiamo perché crediamo di avere capito qualcosa della realtà che ci rende più maturi e competenti nell'affrontare quella lettura, come se nella prima lettura avessimo percepito una nostra incompletezza; rileggiamo perché abbiamo fatto esperienze che rendono vivi e attuali temi che nella prima lettura non lo erano; rileggiamo per il desiderio di ritrovare una atmosfera di pensieri e idee che ora riteniamo di poter apprezzare pienamente. Spesso la rilettura nasce dal desiderio di ritrovare compiutamente espressi temi e istanze rilevanti.⁵

Per la psicologia sociale «la *fiction* è un modello, un'astrazione, una simulazione d'esperienza attraverso un personaggio che consente di apprendere che cosa altri possano volere, pensare, sentire»:⁶ la finzione narrativa è un potentissimo ed efficace mezzo di apprendimento esperienziale, che, attraverso processi di astrazione, semplificazione e comprensione, offre al lettore un'intensa simulazione delle interazioni sociali, facilitando la comprensione e la comunicazione delle informazioni, così come la comprensione di ciò che è altro da noi, e

1 Walton 2011, p. 318.

2 Rosenblatt 1995, p. 38.

3 Levorato 2000, p. 81.

4 Come già accennato, anche secondo Spinazzola 1997, la rilettura è un processo di estremo interesse ed importanza, perché implica una forte valorizzazione del testo.

5 Levorato 2000, p. 120.

6 Tonelli 2013, p. 19.

favorendo così l'empatia.¹

Le recenti scoperte della neuroscienze nell'ambito dei neuroni-specchio² hanno verificato l'esistenza di un meccanismo fisiologico alla base dei processi di immedesimazione e partecipazione durante la fruizione delle narrazioni finzionali (il *make-believe*, appunto), confermando così la loro funzione essenziale nello sviluppo cognitivo e sociale che da sempre, ma senza basi scientifiche, è ribadita dai sostenitori dell'educazione umanistica e letteraria:³ quando osserviamo qualcuno compiere un'azione, infatti, nel nostro cervello si attivano dei neuroni, detti appunto 'specchio', che simulano in modo automatico e riflesso l'azione osservata. Questo meccanismo, che pare essere alla base dell'apprendimento, rende percettibili all'osservazione le emozioni che gli altri vivono quando compiono o subiscono un'azione: in tal modo si attivano relazioni empatiche che rendono possibile i legami sociali; ebbene, gli stessi neuroni si attivano quando leggiamo o ascoltiamo narrazioni in cui i personaggi si muovono, agiscono, provano emozioni e sentimenti.

Le neuroscienze cognitive hanno permesso di comprendere come il confine tra ciò che chiamiamo «reale» e il mondo immaginario e immaginato sia molto meno netto di quanto si potrebbe pensare. Vedere e immaginare di vedere, agire e immaginare di agire, esperire un'emozione e immaginarsela si fondano sull'attivazione di circuiti cerebrali in parte identici. La nostra naturale propensione mimetica si manifesta al sommo grado nell'espressione artistica e nella sua fruizione.⁴

L'affermazione di queste teorie scientifiche può avere una grande importanza sulla scuola nel suo complesso «in quanto luogo di interazione nel quale vengono scambiate narrazioni e costruiti significati»,⁵ ed in particolare sulla didattica della lettura e sul docente di italiano che «ha la responsabilità della scelta delle storie da utilizzare e ha, inoltre, la responsabilità di sviluppare [...] le competenze che possano consentire un utilizzo autonomo, plurale e consapevole delle storie a cui gli alunni sono sottoposti, che sono momentaneamente chiamati ad abitare».⁶

Le finzioni letterarie, inoltre, diventano il luogo privilegiato in cui la comunità di pratica ermeneutica costituita dalla classe può esercitare la negoziazione del significato e del conflitto

1 Mar e Oatley 2008.

2 Tali scoperte sono da attribuire ad un team di ricerca italiano, formato da Vittorio Gallese, Luciano Fadiga, Leonardo Fogassi e Giacomo Rizzolatti, che lavora presso l'Università di Parma.

3 Alcune di queste posizioni sono sintetizzate in Lopopolo 2009.

4 Gallese 2012, p. 9.

5 Giusti 2011, p. 27. Tutto il volume di Simone Giusti si fonda su una prospettiva di insegnamento «con» la letteratura nella scuola secondaria di I grado basata sulle potenzialità di simulazione delle narrazioni.

6 Giusti 2011, p. 28.

delle interpretazioni, mettendo in atto modalità democratiche di condivisione e co-costruzione di conoscenza:

Les fictions et leurs interprétations littéraires apparaîtront comme un espace unique de négociation de croyance, où peut se construire une culture proprement *collective* – réfléchissant *ensemble* à ses *lectures* – qui déjoue à la fois les dangers d'une croyance rigide bloquée (intégriste, fondamentaliste) et ceux d'une croyance excessivement labile (désengagée, désolidarisée, "opportuniste").¹

Emerge con forza l'aspetto vitale della lettura, il suo non essere una procedura asettica, ma una vera e propria esperienza vitale² in cui «cognizione ed emozione si incontrano; prescindere da questo significa snaturare l'esperienza della lettura, trascurarne la motivazione, oscurare il suo significato psicologico». ³ Anche le ricerche della teoria empirica della letteratura,⁴ che vengono condotte rilevando con metodologie statistiche le reazioni dei lettori, rilevano che la lettura risulta pertinente e ricca di significato, ovvero produce una «risonanza personale»⁵ nel lettore, se ne risveglia i ricordi, ne stimola l'immaginazione e le emozioni.⁶

Spesso le pratiche didattiche hanno svalutato l'aspetto emotivo, affettivo, esperienziale, della lettura, liquidato – in favore dell'analisi testuale (formale, retorica, linguistica...) – come superficiale ed impressionistico,⁷ che invece, come si è visto, è parte fondamentale nella fruizione, anche cognitiva, della *fiction*: sta all'origine delle sue potenzialità conoscitive e del suo fascino, è ciò che spinge a leggere e a continuare a farlo ancora e ancora. Secondo Maria Chiara Levorato, la componente affettivo-emozionale della lettura è inscindibile sia dal suo valore cognitivo sia dal piacere che essa è in grado di suscitare. La studiosa individua tre diverse

1 Citton 2007, p. 28.

2 «Intanto, a qualsiasi livello scolastico e in ogni fascia d'età occorrerebbe tener fermo il principio della necessità di attivare le opere, ovvero di farle funzionare nella mente e nel corpo delle persone, affinché possano avere un ruolo nella loro vita. Solo in questo modo, con queste premesse, è possibile che qualcuno faccia esperienza della lettura e, quindi, attraverso di essa, vada provvisoriamente ad abitare nel mondo possibile evocato dall'opera», Giusti e Batini 2013, p. 15.

3 Levorato 2000, p. 9.

4 Nemesio 1999.

5 Larsen e Seilman 1999.

6 Si vedano gli studi dei già citati Larsen e Seilman 1999 (sull'importanza del ricordo); di Goetz e Sadoski 1999 (sulla componente immaginativa della lettura); di Halasz 1999, (sul ruolo degli effetti emozionali nella comprensione dei testi).

7 «It is not at all surprising that so few of even our college graduates have formed the habit of turning to literature for pleasure and insight. The novel or play or poem has been made for them too much something to know *about*, something to summarize or analyze or define, something to identify as one might identify the different constellations on a star map or define the qualities of a particular chemical element. [...] Literary history has many values as have the various approaches developed by literary critics and scholars. But all the student's knowledge about literary history, about authors and periods and literary types, will be so much useless baggage if he has not been led primarily to seek in literature a vital personal experience», Rosenblatt 1995, pp. 56-57.

forme di piacere del leggere:¹

- il piacere di provare emozioni: del riconoscimento di strutture narrative, della frequentazione di atmosfere rassicuranti (lieto fine), dell'eccitazione (giallo, thriller...),² del vivere virtualmente esperienze impossibili, dell'avventura/fuga dalla realtà, della curiosità soddisfatta;
- il piacere di aumentare la conoscenza e la comprensione della realtà: dell'interesse appagato, dell'emozione estetica, di essere testimoni di opere create dall'uomo, della conoscenza, del riconoscimento della bravura altrui;
- il piacere di confermare e mettere alla prova le proprie concezioni del mondo e del Sé: dell'identificazione con i personaggi, di veder suffragati i propri sistemi di valori, della rassicurazione nell'osservare emozioni simili alle nostre.

Come è evidente, il piacere derivante dalla lettura è strettamente legato ad attività ad alto tasso di dispendio intellettuale e di partecipazione intellettuale:

E rivendico fino in fondo la sensazione di piacere che si prova nel compiere un certo tipo di operazioni sul testo: piacere dell'intelligenza, del riconoscimento, piacere dell'interrogarsi e del rispondere alla sfida lanciata dal testo. È una concezione della lettura intesa proprio come sfida, come gioco, come avventura, una concezione che [...] permette di trasformare in ricerca autentica, attiva, motivante un'esperienza altrimenti destinata alla rigidità e alla passività.³

A questo piacere è strettamente connesso, l'atto della valutazione del testo: solo se questo ha generato in noi un godimento potrà essere compensato con quell'attribuzione di valore che definisce come appagante la lettura,⁴ ma è la valutazione stessa a fornire l'energia necessaria a proseguire nella lettura e ad intraprenderne altre, orientando aspettative e preferenze⁵ e innescando altri «stati affettivo-emozionali positivi, associati agli scopi, le aspettative, i sistemi di credenze e i valori ideali della persona»,⁶ dunque, fonte di altro piacere.

1 Levorato 2000, pp. 124-128.

2 Levorato usa i concetti piagetiani di assimilazione e accomodamento per indicare i diversi effetti prodotti dalla lettura di differenti opere letterarie: la letteratura di genere prevede schemi ripetitivi che confermano quelli già presenti nella mente del lettore (assimilazione), quella più sperimentale invita gli schemi a modificarsi e a rinnovarsi (accomodamento), Levorato 2000, pp. 139-151.

3 Nigro 1985, p. 29.

4 Spinazzola 1992, pp. 130-131.

5 «Il processo di valutazione riconosce che un racconto ha un valore per la persona che ne fruisce: orienta verso la lettura di un racconto piuttosto che un altro, stabilisce le preferenze, indica quello che è piacevole e interessante, quello che è emozionante, il tipo e il grado di emozione che si è disposti a tollerare in un dato momento. Il processo di valutazione, in quanto conferisce un valore soggettivo alla struttura di significato, costituisce una componente essenziale della fruizione della narrativa e si manifesta nel coinvolgimento che si genera quando la lettura viene valutata positivamente, quando c'è il desiderio di continuare in questa attività e di riprenderla quando viene interrotta», Levorato 2000, pp. 102-103.

6 Levorato 2000, p. 119.

Come noto, non può esistere valutazione di un testo letto senza la sua comprensione, poiché «ciascuno dei due processi opera tenendo conto dei processi dell'altro: può venire valutato solo ciò che è stato compreso, ma, d'altra parte, vengono attivati processi di comprensione per ciò che ha qualche valore per la persona».¹ Non solo:

le qualità estetiche definite dai teorici della letteratura hanno la caratteristica costitutiva di comportare una certa complessità di processi cognitivi che garantiscono piacere a chi ha facilità nell'eseguirli. Quelle qualità estetiche corrispondono cioè a piaceri che sono negati al lettore inesperto in generale, e di conseguenza anche inesperto di testi narrativi esteticamente validi.²

Esistono delle «condizioni cognitive del piacere del testo»,³ che dipendono dalla sua comprensione e che ne rendono possibile interpretazione e valutazione, le quali non possono fondarsi su una comprensione distorta; inoltre, solo i lettori che hanno sufficiente familiarità con i processi cognitivi di comprensione del testo possono rivendicare – non solo nell'analisi del testo, ma anche nella lettura libera – un certo grado di autonomia ermeneutica, che, attualizzando i significati del testo,⁴ valorizza la comprensione stessa.⁵ Esiste, inoltre, un piacere suscitato dalla percezione di competenza, ovvero dalla sensazione di essere padroni dell'attività che si sta svolgendo:⁶ si entra dunque nel campo dello sviluppo delle competenze metacognitive che regolano il processo della lettura e che includono anche la consapevolezza dell'appropriatezza della comprensione e della fondatezza delle proprie interpretazioni e valutazioni.⁷

La lettura di competenza (quella che la scuola ha sempre cercato di sviluppare, anche se adottando spesso un concetto ristretto di competenza) e quella di piacere dunque non devono e non possono essere concepite come opposte o come complementari, ma come integrantesi a vicenda:

L'educazione della competenza è anche educazione del gusto, in quanto volta a rendere disponibile una serie di strumenti destinati a rendere più consapevoli gli atteggiamenti della sensibilità estetica di chi li padroneggi, rifoggiandoli e reintonandoli a proprio uso e consumo. Nondimeno, la stessa disponibilità ad essere educato rinvia a una vocazione estetica, diciamo pure, inscritta nelle strutture mentali dell'individuo, cui conferisce una maggiore o minore attitudine alla fruizione

1 Levorato 2000, p. 103

2 Lumbelli 2009, pp. 91-92.

3 Lumbelli 2009, p. 68.

4 Cfr. Capitolo II, paragrafi 1.c e 2.c.

5 Lumbelli 2009, pp. 74-75.

6 Cisotto 2006, p. 167.

7 Levorato 2009, p. 109.

personalizzata di ciò che abbia appreso.¹

Solo una lettura piacevole può compensare la fatica di mettere in atto competenze complesse o di metterne alla prova di nuove, ed è tale piacere che è in grado di accendere l'interesse per la lettura: poiché esso si struttura su componenti cognitive, emotive, situazionali ed individuali,² non è da intendersi, come spesso avviene, come una propensione naturale e spontanea dell'allievo o una caratteristica propria di alcuni argomenti o attività, ma è una disposizione psicologica che può essere opportunamente stimolata e costruita. Ed è proprio in questo ambito che si gioca la sfida più importante per la scuola; stimolare l'interesse e la motivazione al leggere, perché «non si tratta di riuscire a fargli mandare giù un libro al mese, ma di ridare un senso a questa cosa difficile affinché torni a valerle la pena anche per loro».³

1.d. Appunti per un profilo del lettore competente

Come si è visto, la competenza di lettura è ben più complessa e stratificata di quanto la vulgata comune, e le stesse indicazioni ministeriali, lascino pensare, ed include aspetti difficilmente riconducibili a tassonomie e *performance* valutabili attraverso test strutturati:

Insomma, attitudini eminentemente gratuite come il piacere di leggere, la curiosità, la predisposizione al dialogo con il diverso non possono essere trattate come “competenze certificabili” che danno luogo a una gerarchia e si ripercuotono sulla carriera scolastica di uno studente. Il fatto che queste finalità non siano sottoponibili a classificazione non significa che siano irrilevanti, o che non valga la pena di perseguirle. Si tratta anzi degli scopi fondamentali dell'educazione letteraria, che affidano agli insegnanti compiti impegnativi e coinvolgenti: curare la qualità delle relazioni che si instaurano in classe tra gli esseri umani, e tra gli esseri umani e i libri; proporre attività che mettano in moto l'intelligenza, l'immaginazione, le emozioni degli studenti; coltivare una capacità di attenzione e di autovalutazione che limiti gli effetti controproducenti sempre in agguato nelle situazioni unidirezionali di insegnamento-apprendimento. Come in altri aspetti dell'esperienza umana, nell'insegnamento della letteratura il raggiungimento delle mete più elevate si colloca nella sfera della gratuità e della non misurabilità. Anche in questo campo, come ha scritto lo storico americano Irwin Thompson, «ciò che veramente conta non può essere contato».⁴

Bisogna dunque assumere come un dato di fatto la difficoltà di misurare e valutare alcuni aspetti fondamentali della competenza di lettura, senza per questo rinunciare a coltivarli, in

1 Spinazzola 1992, p. 136.

2 Cisotto 2006, pp. 169-170.

3 Marchetta 2015, p. 69.

4 Colombo 2013, p. 73.

quanto essenziali affinché l'acquisizione della competenza sia completa e matura.

D'altro canto, l'ingresso delle competenze nella scuola modifica il tradizionale triangolo dell'attività didattica, i cui vertici erano l'insegnante, gli allievi e i contenuti culturali, trasformandolo in un quadrato il cui quarto vertice sono le situazioni di vita:¹ ciò significa che la progettazione didattica deve tener conto di ciò che accade nel mondo esterno, deve considerare « quali siano le situazioni di vita e di lavoro in cui ciascun cittadino si troverà ad agire, cercando di individuare che cosa debba essere in grado di fare in modo autonomo e, quindi, quali sono le risorse – tra cui vanno considerate anche le conoscenze – che egli dovrà mobilitare per poter compiere quelle azioni».² Invece, i profili in uscita dalla scuola secondaria di primo e secondo grado delineano (confermando ancora una volta la doppia dicotomia sopra discussa tra lingua e letteratura, e lettura e letteratura) un alunno che sa comprendere ed usare testi funzionali, da un lato, e sa inquadrare un testo letterario (appartenente al canone) nel suo contesto storico-culturale, dall'altro,³ ma non ha sviluppato alcuna consuetudine con la lettura individuale, non è, cioè, diventato un lettore autonomo e consapevole al di là degli obblighi scolastici. Al contrario, sarebbe necessario che l'azione didattica della scuola fosse indirizzata verso

un'altra idea di saper leggere, più ampia. Mi permetto una semplificazione schematica, contrapponendo il “saper comprendere”, l'idea di lettura finora egemone sul piano didattico, a un più duttile e concreto *saper leggere in situazione*. [...] Si dovrebbe favorire con forza la pratica e la crescita di un leggere incarnato e strategico, che muova dai corpi dei testi e dei lettori, che sappia pensare la letteratura come ricerca, messa a fuoco, selezione, ossia costituita anche delle azioni che precedono e seguono i momenti di lettura estesa. Bisogna allenare a un leggere immerso nel mondo extrascolastico (quello più autentico) del libro (biblioteche, librerie, rete), un leggere in cui il testo è l'anello di una catena che deve proseguire (in autonomia, anche senza guide esterne).⁴

Per questo è necessario concentrare gli sforzi di progettazione di un buon curriculum di lettura non tanto sulla definizione e su un'esatta tassonomia delle competenze di lettura, quanto sulle abilità ritenute socialmente necessarie⁵ per essere, fuori dalla scuola innanzitutto, un *lettore competente*.

1 Fiorin e al. 2013, p.pp. 37-38.

2 Giusti 2013, p. 90.

3 Cfr. le indicazioni riportate nell'*Appendice* e il Capitolo I, paragrafi 11 e 14.

4 Falchetto 2014, pp. 43-44.

5 «L'approccio centrato sulle competenze, invece, procede dall'individuazione, negoziale e condivisa da numerosi attori sociali, delle competenze ritenute fondamentali in ciascuna fase del processo formativo, a partire dal momento cruciale dell'uscita dall'obbligo scolastico», Giusti 2013, p. 90.

Che cosa dovrebbe saper fare, allora, questo lettore competente?¹

- essere disponibile a partecipare ad esperienze di lettura di diverso tipo (individuale, collettiva, libera, guidata, silenziosa, ad alta voce);
- sapersi concentrare per il tempo necessario a portare a termine la lettura, dedicando ad essa la propria attenzione;
- possedere una sicura lettura strumentale: leggere in modo rapido e fluente ed essere in grado di dare intonazione ed espressività alla propria lettura ad alta voce (eventualmente, facendola precedere da una prima lettura silenziosa);
- compiere continue operazioni di integrazione fantastica e concettuale con la propria enciclopedia e conoscenza del mondo (deve possedere dunque adeguate conoscenze extratestuali), effettuando inferenze, coreferenze, congetture e anticipazioni;
- cogliere coerenza e coesione interna di un testo, individuarne idee centrali, struttura, scopi, eventuali errori e incongruenze;
- essere in grado di compiere inferenze per dedurre dal contesto il significato di termini o espressioni non note, utilizzando, se necessario, adeguati strumenti di consultazione;
- essere in grado di cogliere e distinguere i significati referenziali e figurati di un testo;
- essere disponibile a leggere testi di diverso genere e tipologia;
- saper confrontare testi differenti sulla base di diversi parametri (genere, stile, tematiche...);
- adottare strategie di lettura economiche e funzionali rispetto alle finalità e al tipo di testo affrontato;
- essere in grado utilizzare le informazioni fornite dal paratesto per fare previsioni su tipologia, genere e contenuto di un libro;
- essere in grado di reperire le informazioni necessarie per individuare, selezionare e scegliere un testo da leggere in relazione ai propri bisogni;
- accettare e rispettare le condizioni poste dal patto narrativo e il grado di finzionalità di un testo;²
- sviluppare gusti e preferenze di lettura autonomi, passibili di variazioni nel tempo;
- sviluppare un'interpretazione personale del testo, rispettosa della lettera del testo stesso, motivandola con coerenza e confrontandola con altre interpretazioni (di critici o di

1 Si prende in parte spunto da Armellini 1987, pp. 74-84 e da Nobile 2004, pp. 204-207.

2 Chi scrive ha discusso la difficoltà, riscontrata in molti preadolescenti e adolescenti, di accettare testi ad alto grado di finzionalità in Bandini 2013.

altri lettori);

- saper motivare i propri gusti personali di lettura (tra cui anche le ragioni di un possibile abbandono), argomentandoli con coerenza ed esprimendo un giudizio di valore;¹
- saper partecipare ad una discussione collettiva su un testo letto rispettando le opinioni altrui;
- saper distinguere un giudizio di gusto da un giudizio di competenza;
- essere disponibile a rileggere un testo che non è stato apprezzato in prima lettura, motivando eventuali modifiche del giudizio espresso precedentemente;
- saper riferire le proprie letture libere ai contesti storico-culturali appresi a scuola o a tematiche di attualità e cultura generale ivi affrontate;
- conoscere e saper usare strumenti di consultazione ed informazione bibliografica (cataloghi ed opac bibliotecari, web, quotidiani e periodici);
- riconoscere che la lettura è un mezzo potentissimo di arricchimento culturale e personale e di soddisfazione di bisogni cognitivi ed emotivi.

Come si può vedere, non è stata proposta una suddivisione degli obiettivi per anno o per grado di scuola, nella convinzione che un curriculum di lettura «non dovrebbe variare di anno in anno per la differenza di operazioni proposte agli studenti, ma per la crescente complessità dei testi affrontati e per il progressivo approfondimento delle competenze messe in campo»;² a questo proposito, è stato ancora poco sottolineato quanto la lettura sia uno dei pochissimi ambiti dell'educazione scolastica in cui si possa davvero attuare, al di là delle parole e dei proclami, una vera didattica inclusiva ed individualizzata, che garantisca allo stesso tempo standard comuni per tutti (le abilità strumentali, le conoscenze minime e la comprensione di base) e percorsi individuali che possano valorizzare eccellenze ed inclinazioni dei singoli, contemporaneamente, sostenere gli alunni in condizione di svantaggio grazie alla possibilità di proporre letture graduali e a differenti livelli di complessità, come ora verrà mostrato.

2. Le buone pratiche

Poiché la conclusione di un lavoro che nasce dalla concreta riflessione didattica non può che essere operativa e propositiva, si descriveranno ora, senza alcuna pretesa di completezza, alcune buone pratiche, derivanti anche dalla reale esperienza d'aula di chi scrive, che possono favorire lo sviluppo di una piena competenza di lettura, spendibile, oltre che a scuola, nella vita reale: si

1 «La competenza si fa esplicita nel momento in cui il lettore è in grado di argomentare le sue impressioni e valutazioni di lettura, arrivando a declinare un giudizio di valore», Falcetto 2014, p. 52.

2 Armellini 2013, p. 72.

può accorciare così la distanza tra lettura scolastica e lettura personale, arricchendo e completando l'una con le caratteristiche dell'altra, mostrando che anche la prima può essere piacevole, empatica, euristica, e rendendo più soddisfacente la seconda sfruttando adeguatamente la precisione, l'analiticità e il rigore che generalmente si adoperano nella prima.¹

Anche in questo caso non si procederà ad una rigorosa graduazione o tassonomizzazione per ciclo o anno di studio, sia perché si illustreranno macro-pratiche adattabili all'età degli studenti, all'indirizzo di studio e al contesto della classe,² sia perché quello di lettura dovrebbe essere

un *curricolo continuo* in cui motivazione al leggere ed esercizio delle abilità si rinforzano a vicenda, senza che lo spontaneismo prenda il sopravvento come caotico consumismo di testi o il tecnicismo riduca ad esercitazione la fruizione di un'esperienza intellettuale suggestiva e complessa.³

Forse non è superfluo dirlo, la buona pratica essenziale è quella di far praticare la lettura, di far leggere il più possibile, dal momento che «si diventa lettori leggendo, così come si diventa ciclisti andando in montagna o alpinisti scalando montagne».⁴

2.a. Far entrare i libri a scuola

Il primo elemento che può contribuire allo sviluppo di reali competenze di lettura è l'ingresso nella scuola di una più globale «educazione al libro»⁵ che possa rendere lo studente consapevole «dell'orizzonte concreto nel quale si svolge l'esperienza letteraria (e più in generale di lettura) al di fuori della scuola»:⁶ infatti «la distanza che si crea tra ciò che si legge a scuola e ciò che si trova in libreria [...] rende gli studenti incapaci di destreggiarsi e perciò di scegliere letture che interessino e appassionino, portando a una progressiva disaffezione nei confronti della lettura».⁷ Occorre dunque uscire dalla logica che considera come unici libri legittimati ad entrare nelle aule quelli appositamente concepiti per uso scolastico, ovvero quei testi veicolari della lettura che, come mostrato in precedenza,⁸ propongono spesso pratiche di lettura rigide e

1 «La sfida per l'apprendimento scolastico non consiste, quindi, nell'appiattirsi sulla realtà, bensì nel non separarsi da essa, dalle esperienze di vita: nel non rinchiudersi in sé stesso, autolegittimandosi, bensì nel mantenere una relazione costante con l'esperienza reale, con il vissuto dell'allievo, in grado di restituire un senso all'apprendimento, anche il più formalizzato, e di ricollegarlo alle esperienze di vita, alla sua potenziale ricaduta nei contesti di realtà», Castoldi 2011, p. 47.

2 «Si dovrebbero immaginare le competenze come entità che si cominciano a curare ad un certo livello del percorso di studi e che si costruiscono a partire da quel momento fino al termine della formazione iniziale, per verificarne l'acquisizione e consolidarla e per provvedervi per tutto il tempo che questa resta incompleta», Perrenoud 2010, p. 137.

3 Del Buono 1989, p. 7.

4 Armellini 2008, p. 69.

5 Falchetto 2009 e Falchetto 2011b.

6 Falchetto 2011b, p. 43.

7 Cinquegrani 2014, p. 25.

8 Capitolo III.

demotivanti e che, essendo stati concepiti per lo specifico pubblico scolastico,¹ sono in realtà estremamente distanti (sia per l'assetto materiale, sia per le forme testuali) dai libri 'veri' che normalmente vengono fruiti al di fuori del dispositivo scolastico. Bisogna invece che gli studenti siano consapevoli anche «dell'aspetto "fabbrile" del testo, dei suoi costituenti, della sua realizzazione materiale, del suo aspetto sensoriale e fisico, della sua realtà anche di "manufatto": che in quanto tale [è] appunto sperimentabile, manipolabile»:² per questo è importante portare in classe i libri, delle tipologie più varie (tascabili, rilegati, in cofanetto, per bambini, in edizione economica o di lusso, cartacei, antichi, rilegati, in broccatura, digitali), per mostrare innanzitutto quali siano le parti di cui essi si compongono, come si chiamino e come esse siano costruite e modellate anche secondo regole che poco hanno a che fare con la letteratura, ma piuttosto con l'evoluzione delle tecnologie di stampa, e con esigenze di tipo distributivo, commerciale ed economico. Si potrà discutere di questioni editoriali, di cosa sia una collana o una collezione, e quali informazioni, aspettative e modalità di lettura siano veicolate dagli elementi paratestuali, dall'epitesto e dal peritesto,³ e come tutto ciò possa influire sulla percezione di un testo, sulla sua pretesa di autorevolezza, sul suo possibile inserimento in una tassonomia generica o tematica, sulle aspettative del lettore;⁴ si potrà allargare il discorso ai problemi relativi al marketing e alla promozione del libro (classifiche di vendita, festival letterari e premi), così come a quelli del successo editoriale e alle caratteristiche dei diversi pubblici - del resto, nessuno potrebbe obiettare che questo tipo di conoscenze non facciano parte a pieno titolo del sapere letterario, dal momento che vi sono interi corsi e dipartimenti universitari di facoltà umanistiche che proprio di essi si occupano. In tal modo, sarà possibile riportare l'opera, qualsiasi opera (anche quella presente nel più consolidato canone scolastico) al suo contesto concreto di produzione, sottraendola così all'ipoteca dell'ideologia letteraria dei manuali, che la disincarnano ed idealizzano per rifunzionalizzarla a scopi educativi ed

1 Sulla possibilità o meno di definire come pubblico gli studenti di una classe, si veda Capitolo II, paragrafo 2.c.

2 Tonelli 2013, p. 16.

3 «La si potrebbe definire abilità di inquadramento, che chiarisce l'importanza del primo sguardo, e consiste nel dare padronanza di alcune mosse base per l'incontro col testo. [...] richiede e si appoggia su un lavoro di valorizzazione del paratesto. Delle soglie di testi, cartelli segnaletici e mappe per il viaggio del leggere allestiti da autori, curatori-redattori, editori. Sono i titoli e i sottotitoli; le quarte di copertina, i risvolti, le bandelle, le prefazioni, le premesse, le epigrafi, gli incipit e gli explicit; gli indici», Falcetto 2014, p. 46.

4 «La veste comunicativa dell'opera, la sua fisionomia editoriale, la rete di scelte paratestuali che la percorrono - frutto di un'interazione forte tra la volontà d'autore e contesto di produzione e circolazione - concorrono a costituirne e precisarne l'identità testuale. [...] I testi messi in pubblico sono avvolti da una rete di dispositivi collocati sulle soglie, sono forniti di "vesti strutturanti" che aiutano in maniera importante i lettori reali a orientarsi, a ipotizzare inizialmente e riconoscere il genere testuale, a indirizzare il proprio atto di ricezione», Falcetto 2011b, p. 44.

edificanti;¹ sarà questo anche un modo per fornire agli studenti conoscenze e competenze concretamente spendibili al momento dell'uscita dalla scuola e dell'ingresso in una libreria, rendendoli capaci di selezionare e scegliere in modo autonomo ciò di cui hanno bisogno o sentono l'esigenza, senza essere inconsapevolmente sudditi delle dinamiche imposte dal mercato editoriale.

Altro elemento che può consentire agli studenti di fruire in modo autonomo e consapevole dei libri è la padronanza delle nozioni di base di bibliografia e biblioteconomia: saper individuare ed interpretare le informazioni bibliografiche presenti in un testo, saper leggere e stendere una bibliografia essenziale su un tema o un argomento di interesse, saper gestire una semplice ricerca in un catalogo cartaceo o in un OPAC. Ciò significa aprire le porte anche alle opportunità di lettura extrascolastica:² attività proposte dalle biblioteche civiche e di quartiere, gruppi di lettura, incontri con l'autore, conferenze... questo comporta sia il necessario raccordo con il contesto territoriale e le sue risorse (che è parte integrante e fondante di una programmazione didattica curricolare), sia l'attivazione di pratiche e strategie di lettura funzionali,³ diverse dalla lettura letteraria, agite su supporti e testi di vario tipo (testi informativi, espositivi e regolativi, quotidiani, periodici, siti web...), consentendo la messa in opera concreta, in situazioni reali, di quella *reading literacy* che, secondo la definizione, è condizione necessaria per raggiungere i propri scopi, sviluppare conoscenze e partecipare alla vita sociale e culturale.

2.b. Favorire la lettura integrale

La seconda buona pratica, non solo utile, ma necessaria, è la promozione della lettura integrale dei testi: essa è anche un corollario della prima buona pratica, quella tesa a far entrare in classe non solo manuali e libri scolastici, ma anche libri 'veri', ed entrambe sono tese sia a limitare i danni provocati dall'uso improprio ed eccessivo dei brani antologici e delle pratiche analitiche ad essi associate,⁴ sia ad abituare gradualmente gli studenti alla fruizione di testi lunghi e complessi – non ci si può infatti aspettare che studenti avvezzi ad affrontare non più di quattro o cinque paginette alla volta siano in grado di gestire, in totale autonomia, le cento o duecento pagine di un romanzo assegnato come lettura domestica, magari entro una certa scadenza.

1 Falcetto 2011b, pp. 41-43.

2 Raccomandazione presente già in Bertocchi 1983, p. 42.

3 Sono quelle indicate, ad esempio, in Bertocchi 1983, pp. 165-205: *skimming*, *scanning*, lettura globale, analitica, per l'apprendimento (secondo il metodo SQR3: survey, question, read, recite, review).

4 Vedasi Capitolo III, paragrafo 3.

Il modo più semplice di iniziare gli allievi alla lettura integrale è quello di utilizzare solo testi completi durante il lavoro in classe: lo stesso tipo di analisi che viene normalmente svolta su un brano antologico può essere ugualmente ben condotta su un testo narrativo breve; sono ormai numerose le antologie per la scuola secondaria di I grado e per il biennio della secondaria di II grado che scelgono di proporre (in parte o del tutto) racconti, novelle e prose brevi per illustrare – a proposito dei generi romanzeschi o dei temi letterari scelti – quanto prima veniva fatto attraverso frammenti irrelati di romanzi celebri.¹ Nulla vieta di proseguire il lavoro con la lettura integrale di un romanzo dello stesso genere o che presenti lo stesso tema, ma a quel punto affrontare un testo lungo sarà meno ostico e più gradevole, perché lo studente avrà già parzialmente acquisito i codici narrativi e le strategie interpretative necessarie per comprendere e apprezzare appieno il testo.

Un'altra possibilità di mediazione tra la lettura antologica e quella integrale è la lettura, in classe e ad alta voce,² di una porzione significativa di un *incipit* romanzesco anziché di un brano selezionato in un altro punto del testo (anche se significativo): la lettura dell'*incipit*, infatti, permette di mostrare agli studenti come, nelle prime pagine di un romanzo, siano presenti tutti gli elementi necessari a costruire il patto narrativo col lettore, patto che è necessario conoscere ed accettare in tutti i suoi costituenti (caratteristiche della voce narrante, focalizzazione, condizioni di finzionalità...) per poter proseguire nella lettura in modo soddisfacente; già nell'*incipit*, poi, sono spesso già presenti le strategie narrative, linguistiche e stilistiche che caratterizzeranno l'intero romanzo, e attraverso il confronto di diversi *incipit* è possibile mettere in evidenza similitudini e differenze tra autori, periodi storici, generi e scuole – il tutto con una chiarezza ed un'efficacia ben maggiore della ripetizione di capitoli di storia letteraria o di formule critiche stereotipate.³ La lettura delle prime pagine di una storia in classe, poi, lascia negli studenti il desiderio di 'sapere come va a finire', ed è dunque il miglior stimolo alla prosecuzione individuale della lettura, tanto da essere inserita tra le più importanti strategie

1 «L'offerta di storie che abbiamo a disposizione è sconfinata e non si riduce al romanzo. Al forma breve, ad esempio, ha potenzialità che la scuola continua a ignorare, contribuendo, forse, ad alimentare quel pregiudizio editoriale secondo cui anche tra i lettori forti i racconti non vendono. Un'assurdità: un bel racconto è probabilmente il modo migliore per conoscere un autore e per farsi un'idea di come una storia diventa letteratura per il modo in cui viene raccontata», Marchetta, 2015, p. 143.

2 «Un diffuso pregiudizio ritiene che narrazione e lettura dell'adulto siano attività da riservare alla scuola dell'infanzia o al massimo alla scuola primaria, siano di scarso interesse per gli allievi della scuola secondaria di primo grado e neppure da contemplare per quanto concerne la scuola secondaria superiore. Ma il fascino del racconto narrato o letto da una terza persona (specialmente se questa è dotata di carisma e ascendente agli occhi giovanili), non conosce confini e rivendica tutta la sua efficacia anche a fini strettamente didattici», Nobile, 2010, p. 99.

3 Tale pratica è raccomandata già da Armellini 1987, pp. 149-155.

di *scaffolded reading* (lettura supportata).¹

Sarebbe buona cosa favorire la lettura integrale già in classe, individuando dei momenti o delle situazioni in cui lasciare spazio a letture lunghe e distese,² individuali o collettive, silenziose o ad alta voce, ben diverse dalla *lectura interrupta* dell'ora di narrativa; spesso, purtroppo, questa attività risulta difficile o impossibile in conseguenza delle particolari caratteristiche del dispositivo scolastico e del suo *setting* materiale.³ È necessario, dunque, lasciare agli allievi il tempo e l'occasione di proseguire (o iniziare) le proprie letture in autonomia: senza dubbio, in tutte le classi sono presenti, in numero più o meno elevato anche in conseguenza dell'età e del tipo di scuola, studenti che hanno già maturato buone abitudini di lettura individuale, ma per la maggior parte di essi i libri sono oggetti piuttosto misteriosi - ed anche un po' pericolosi; come è possibile, allora, far sì che gli studenti acquisiscano consuetudine con la lettura, che possano sviluppare e affinare i propri gusti sperimentando generi e forme diverse? Le strade sono due, e hanno finalità, tempi e modi diversi, ma non sono in alternativa l'una all'altra e sono entrambe didatticamente valide e percorribili: la prima è quella di guidare, per così dire 'da lontano', le letture libere degli studenti, la seconda è quella di progettare dei percorsi di letture obbligatorie per tutta classe.

In generale, entrambe queste strategie richiedono una grande attenzione da parte dell'insegnante, il cui ruolo non è più quello di chi assegna un compito che sarà poi sottoposto a giudizio, ma di chi traccia una possibile pista che apre alla scoperta di mondi nuovi.⁴ Il docente dovrà infatti valutare con attenzione i libri da proporre alla classe, in modo autonomo o confrontandosi con i colleghi, basandosi su parametri di valore (formale, tematico, motivazionale) o funzionali, ovvero calibrati sui bisogni di lettura degli allievi,⁵ che devono essere in grado di leggere quanto messo a disposizione;⁶ perciò egli dovrà essere ben consapevole del mondo culturale⁷ e delle abilità di lettura e scrittura dei propri allievi, così come del loro

1 Le metodologie d'insegnamento *scaffolding* intendono fornire agli studenti dei supporti temporanei che permettano loro di superare il *gap* tra le loro conoscenze e competenze e l'obiettivo richiesto, con lo scopo di condurli ad eseguire poi il compito in piena autonomia (l'esempio classico di una strategia di *scaffolding* sono le rotelle della bicicletta: sono temporanee ed adattabili alle esigenze del discente, e vengono tolte quando egli non ne ha più bisogno). Per una rapida sintesi della metodologia *scaffolded reading*, Graves et al. 1996.

2 Falchetto 2011b, propone la creazione di ZLL, zone di lettura libera, e Casati 2013 addirittura di istituire un 'mese della lettura', in cui questa sia l'unica attività didattica svolta.

3 Vedasi Capitolo II, paragrafo 2.a.

4 Zannoner 2003, pp. 15-16.

5 Bertocchi 1983, pp. 26-27.

6 «La scarsa attenzione per l'effettiva, peculiare realtà cognitiva dei lettori inesperti ha implicazioni pesanti nella definizione di quelle che dovrebbero essere le finalità di un'educazione all'autonoma fruizione di testi letterari, e in particolare all'apprezzamento dell'originalità delle forme espressive della letteratura più creativa», Lumbelli 2009, p. 134.

7 Alcuni studi di teoria empirica della letteratura hanno mostrato, ad esempio, quanto la conoscenze dei lettori

background emozionale ed esperienziale,¹ e non dovrà temere, soprattutto nei gradi inferiori e di fronte a studenti che non hanno l'abitudine alla lettura, di fare un passo indietro, di proporre non i soliti 'classici', ma libri più recenti e vicini all'esperienza e alle esigenze dei ragazzi, senza appiattirsi su un'eccessiva spendibilità, ma come «una mediazione, un punto di contatto tra una letteratura vissuta come astratta e una necessità di concretezza troppo immediata e pratica».² Allo stesso modo, sarà forse necessario inserire nelle scelte possibili libri meno complessi ma più accattivanti e coinvolgenti a livello di trama,³ che possano far scattare il desiderio di proseguire nella lettura, desiderio che solo successivamente potrà essere indirizzato ad un'osservazione più attenta e consapevole.⁴ Bisognerà insomma tentare di contrastare la fatica e l'obbligo di leggere,⁵ offrendo alternative che possano essere gratificanti, diversificando i momenti, gli spazi, le tecniche di lettura (individuale, ad alta voce, collettiva, silenziosa) e associandola ad altre attività creative ed espressive (scrittura, visione di film...), e mostrando, attraverso la discussione guidata, che la lettura, oltre a costituire una fondamentale esperienza culturale ed estetica, è anche un'importante mezzo di socializzazione e costruzione dell'identità collettiva della classe.

2.b.i. Creare una biblioteca di classe

La lettura libera ed individuale può essere ottimamente stimolata attraverso la costituzione di una piccola biblioteca di classe a cui gli studenti abbiano libero accesso,⁶ contenente libri che possano offrire una grande varietà di generi, tematiche, livelli di complessità, così che ciascuno,

siano in grado di influenzare il piacere della lettura e la comprensione e valutazione di un testo, Laszlo 1999.

1 La necessità di calibrare con attenzione la scelta delle letture sulla realtà culturale, linguistica, sociale, cognitiva ed emotiva degli allievi è alla base di tutta la speculazione di Rosenblatt 1995: «This need to select from the body of literature those works which particular students will be most receptive implies a knowledge not only of literature but also of the students. If the language, the setting, the theme, the central situation are all too alien, even a great work will fail», *ivi*, p. 69.

2 Cinquegrani 2014, p. 31.

3 Come raccomandava Cesare Cases a un giovane docente: «Fai leggere più testi possibile e tra i più significativi, purché non troppo ardui per un determinato livello», Cases, 1979, p. 52.

4 «La storia, ecco il punto! Si dice che bisogna imparare a camminare prima di imparare a correre. Con la lettura è tutto il contrario. In primo luogo bisogna imparare a correre, a girare le pagine velocemente per scoprire cosa accade dopo, e solo allora, quando il viaggio a rotta di collo è terminato, si può imparare a camminare, scegliendo con comodo la propria strada lungo la storia, osservando tutte le piccole occasioni che offre, i commenti casuali e i piccoli fiori di esperienza che l'autore ha piantato lungo i bordi del suo sentiero», Leon Garfield, citato in Valentino Merletti 1998, p. 55. Anche Giancane 2005, pp. 50-53, segnala l'importanza della trama nella scelta dei libri da proporre a preadolescenti ed adolescenti, rimarcando come invece risultino poco graditi i libri con intenti extraletterari, informativi ed educativi (si veda quanto già detto nel Capitolo III, paragrafo 2.b.ii a proposito dei libri di narrativa 'a tema').

5 Zannoner 2003, pp. 13-14.

6 Non si prende qui in considerazione l'uso della biblioteca scolastica, per i motivi a cui si è più volte fatto accenno (scarsa accessibilità, materiale librario poco aggiornato...).

consigliato dall'insegnante (che non deve cedere ad intenti troppo didascalici),¹ possa individuare ciò che meglio risponde alle sue caratteristiche e ai suoi bisogni. Non è necessario mettere a disposizione una grande quantità di libri (una cinquantina-sessantina può benissimo rispondere alle esigenze di una classe per tutto il corso dell'anno scolastico), i quali possono essere di provenienza diversa (biblioteca scolastica, biblioteche locali,² biblioteca personale del docente o degli studenti), ma che devono essere accuratamente preselezionati così da garantirne sia la qualità che la rispondenza ai desideri e alle esigenze di lettori con caratteristiche molto diverse.³ Grazie alla presenza e alla disponibilità continua di libri in classe, a portata di mano, gli studenti possono essere sollecitati a tenere sempre un libro con sé, nello zaino o sotto al banco, e ad aprirlo in quegli spazi bianchi del dispositivo scolastico (ore buche, intervallo, cambi dell'ora prolungati, termine anticipato di una verifica o di un'esercitazione) che spesso diventano veri e propri tempi morti perché inutilizzati. In questo genere di pratica sono accettate anche le letture frammentarie ed incomplete,⁴ gli abbandoni, insomma, perché essi non costituiscono un fallimento del compito, quanto una semplice deviazione in un percorso graduale di acquisizione di gusto, consapevolezza e competenza; allo stesso modo, dovranno essere accuratamente evitate le verifiche, se non in forma estremamente blanda, proprio per distinguere la lettura libera ed individuale dalle altre forme di lettura scolastica che prevedono esercizi, questionari, interrogazioni.⁵

Naturalmente, è possibile affidare la gestione della biblioteca di classe (riordino, controllo dello stato dei libri, eventuale catalogazione ed etichettatura, prestiti e rientri) ai ragazzi stessi, magari organizzandoli su turni, consentendo loro di acquisire, oltre che specifiche conoscenze e competenze di tipo bibliografico e biblioteconomico, competenze trasversali di gestione ed organizzazione, nonché un coinvolgimento attivo e una maggiore responsabilizzazione nell'uso di un bene pubblico.

2.b.ii. Progettare percorsi di lettura

L'altra via percorribile per avviare e accompagnare gli studenti nella lettura di testi integrali è

1 Del Buono 1985.

2 Molte biblioteche comunali o di quartiere aderiscono a progetti che consentono agli insegnanti di richiedere in prestito un certo numero di libri per un lasso di tempo generalmente più lungo di quello previsto dal regolamento.

3 «Proprio quando l'approccio sembra meno tecnico e strutturato è più che mai necessario un serio lavoro di programmazione, un'attenta predisposizione di situazioni e occasioni stimolanti all'interno delle quali l'alunno possa muoversi guidato alla scelta e all'intervento volontario», Del Buono 1989, p. 8.

4 Bertocchi 1983, p. 42.

5 A seconda dell'età degli studenti, potranno essere proposte conversazioni e discussioni periodiche sui libri letti, cartelloni, stesure di brevi recensioni o consigli di lettura per indirizzare i compagni nelle scelte successive.

quella di progettare percorsi che prevedano la lettura, obbligatoria per tutta la classe, di più libri nell'arco dell'anno scolastico – a seconda delle caratteristiche della classe stessa, è ragionevole pensare di proporle dai tre ai dieci all'anno¹ (numero che può anche essere aumentato proponendo agli studenti liste integrative di letture, da scegliere liberamente, che completino ed ampliino il percorso di classe). Nel momento in cui il destinatario delle letture è l'intero gruppo e non il singolo, la lista dei titoli dovrà tenere conto delle esigenze collettive, mediando tra quelle di lettori anche molto diversi tra loro; la selezione potrà essere fatta secondo parametri di valore o funzionali – rifuggendo, come sempre dalla tentazione di usare il libro per finalità moralistico-didascaliche – e iniziando, meglio, dai testi più semplici per facilitare gli studenti con maggiori difficoltà.

Nell'educazione letteraria *gradualità e motivazione* finiscono [...] per coincidere; e un percorso standard, attraverso testi e autori stabilito una volta per tutte, non è ragionevolmente proponibile. Ogni itinerario di letture dovrebbe essere progettato in relazione ai bisogni, alle esperienze, ai gusti di partenza di quegli studenti, per evitare il rischio di porli di fronte a testi troppo complessi per le loro capacità, o troppo lontani dalle loro abitudini estetiche, oppure, al contrario, a testi che, per voler essere facili e accattivanti, riescono banalmente ripetitivi.²

Ad esempio, è essenziale che vi sia un filo conduttore che leghi tra loro i testi scelti, che li riunisca in una “costellazione” riconoscibile e fornita di senso (non solo per il docente, ma soprattutto per gli studenti), organizzata secondo criteri di genere, tematici o di altro tipo, e sfruttando se possibile un approccio di tipo comparatistico che valorizzi la pluralità, l'interdisciplinarietà, l'interculturalità, l'intertestualità:³

sono molto funzionali [...] i moduli tematici e per genere (che per altro sono molto funzionali anche per lo studio letterario [...]) perché aggregano ad un centro (tematico o di genere) l'attenzione degli studenti, e permettono di sviluppare una riflessione letteraria articolata, che unisce testi anche di epoche storiche differenti tramite un filo logico, che non sarà spezzato o frammentato dallo studio diacronico dei vari autori della nostra letteratura. [...] L'analisi tematica e formale dei singoli testi e il ritrovare in essi condizioni esistenziali o problemi di relazioni interpersonali o interessi conoscitivi contribuiranno a creare negli studenti un approccio privo di diffidenza e fiero invece di reale interesse per la letteratura.⁴

I percorsi potranno essere raccordati al normale svolgimento della programmazione di

1 Che sono comunque molti di più di quelli letti, mediamente, dagli italiani secondo le rilevazioni ISTAT.

2 Armellini 1987, p. 76.

3 Cisotto, 2006, pp. 153-156.

4 Teucci 2008, pp. 171-172.

italiano, magari a completamento di quanto fatto attraverso la lettura di racconti e testi brevi, oppure costituire un ambito distinto di lavoro:¹ « in entrambi i casi l'obiettivo rimane lo stesso: l'esperienza diretta e personale di un testo culturalmente significativo da parte dello studente».²

In alcune situazioni, soprattutto nella scuola secondaria di I grado, ove il numero di ore dedicate all'italiano è maggiore, sarà possibile leggere collettivamente, in classe e ad alta voce, alcuni romanzi, magari concentrando il tutto nell'arco di una o due settimane, per evitare, ancora una volta, i rischi connessi ad un'eccessiva diluizione. In questo caso, la lettura ad alta voce non dovrà essere lasciata agli studenti ed utilizzata come occasione di esercitazione alla lettura decifrativa o espressiva, ma sarà condotta dall'insegnante (o da allievi con buone competenze in merito), così da essere allo stesso tempo mediatrice rispetto alle difficoltà di comprensione del testo, stimolo alla capacità di concentrazione ed ascolto, incentivo al desiderio stesso di leggere.³

Poiché non è sempre possibile dedicare un adeguato numero di ore alla lettura in classe, i libri dovranno essere assegnati agli studenti come lettura domestica: è indispensabile, allora, che l'insegnante, adottando il metodo del *circle of reading*, trovi il tempo necessario per presentare il testo alla classe, spiegando i motivi della scelta e fornendo, dove serve, alcune indicazioni di massima che possano orientare gli studenti durante la lettura individuale, così che essi possano calibrare le proprie aspettative, evitando di trovarsi spiazzati di fronte a passaggi, tecniche e strategie narrative di particolare complessità che potrebbero causare difficoltà e disagio, fino all'abbandono del libro – con la conseguenza inevitabile del ricorso a schede e sinossi ormai facilmente reperibili in rete per rispondere ad eventuali domande o verifiche. Al termine del tempo prescritto per la lettura, la verifica dovrà essere il più possibile individualizzata sul testo letto, e non riprodurre le classiche schede-libro buone per tutte e per nessuno: è importante

1 «Casini, a proposito delle proposte di lettura domestica, distingue nelle scelte degli insegnanti un movimento centrifugo e uno centripeto: ci sono, cioè, docenti che in modo consapevole o meno, in virtù di loro interessi, letture o convinzioni, tendono a proporre agli studenti scelte di lettura più eccentriche, più sperimentali, meno consuete, e magari a distinguerle volutamente dal lavoro svolto in classe; e altri docenti che piuttosto continuano e integrano attraverso le letture il lavoro svolto o da svolgere in classe», Rati 2014, p. 161.

2 Rati 2014, p. 161.

3 «La lettura ad alta voce è educazione all'ascolto, fa progressivamente aumentare i tempi di attenzione e abitua alla fruizione e alla comprensione delle strutture della lingua scritta [...] La lettura ad alta voce è educazione al libro [...], il piacere che da essa si ricava è legato *anche* al fatto che l'oggetto libro è un contenitore di meraviglie a cui si può ritornare più e più volte, persino in assenza della persona che per la prima volta l'ha fatto conoscere. La lettura ad alta voce è educazione alla diversità dei generi letterari, dei diversi stili e dei diversi ritmi della prosa. [...] La lettura ad alta voce è più lenta di quella silenziosa [...] e abitua a una lettura più attenta, più capace di assaporare la sonorità delle parole, la loro capacità di creare effetti», Valentino Merletti 1998, pp. 96-97. Sulla lettura ad alta voce si vedano anche Catarsi 2010; Valentino Merletti 2010 ove si sostiene che con la lettura ad alta voce ci si metta in gioco, si creino rapporti; sulla lettura ad alta voce come vera e propria pratica pedagogica, Batini 2013a.

infatti non tanto analizzare – compito improbo – tutti i piani ed i livelli dell'opera, ma procedere in modo mirato, «per affondo»,¹ mettendo in evidenza gli elementi più significativi di quel testo, quelli che lo distinguono e che permettono di confrontarlo con altri, quelli che sono emersi in modo più vivido ed efficace durante la lettura individuale. E, ovviamente, per capire quali essi siano (o, viceversa, quali elementi e passi del testo abbiano causato difficoltà di vario tipo)² sarà necessario parlarne con la classe, dedicando uno spazio specifico alla discussione, discussione che potrà servire come prima forma di osservazione e di verifica,³ da cui potrà scaturire il conflitto delle interpretazioni, ma anche quelle impreviste e spiazzanti «domande legittime»⁴ che permettono un apprendimento, tanto inaspettato quanto benvenuto, non solo per la classe, ma anche per il docente – il quale, al termine, potrà eventualmente riprogettare il percorso di letture previsto, chiudendo (e riaprendo) così il *circle of reading*.⁵

Non si ambisce, in questa sede, a proporre dei percorsi di lettura già strutturati per i diversi cicli della scuola secondaria, ma può certamente essere utile delineare alcune linee-guida per la loro progettazione, anche in ragione della mancanza assoluta di indicazioni ministeriali che possano orientare i docenti in questo difficile compito.

Scuola secondaria di I grado. È fondamentale che in questa fascia d'età, in cui da alcuni anni comincia a verificarsi il fenomeno dell'abbandono dei libri, i ragazzi abbiano la possibilità di avvicinarsi alla lettura lasciando prevalere il principio di piacere, e che sia data loro la possibilità sia di affinare gusti di lettura già presenti in forma embrionale, sia di sperimentare liberamente nuovi generi letterari.⁶ È poco produttivo, anzi, spesso controproducente, il tentativo di miniaturizzare, per così dire, il lavoro di educazione ai testi letterari del canone (anche contemporaneo), magari utilizzandone riduzioni o rimaneggiamenti, con l'intento di anticipare o imitare il lavoro della scuola superiore.⁷ Molta attenzione dovrà essere riservata alla gradualità delle letture, che possono prendere avvio da raccolte di testi brevi della tradizione

1 Falcetto 2011b, p. 128-129.

2 La discussione guidata è una fondamentale pratica individualizzata finalizzata a integrare la comprensione dei lettori in difficoltà che sono stimolati a pensare ad alta voce, esprimendo dubbi, incomprensioni e processi logici. Lumbelli 2009, pp. 95-141.

3 E da cui trarre spunto per progettare una verifica davvero mirata.

4 Armellini 2008, pp. 67-68.

5 Capitolo II, paragrafo 4.

6 Per questo motivo risulta particolarmente gradito, secondo l'esperienza di chi scrive, il libero accesso alla biblioteca di classe. «Le scuole medie durano tre anni: un periodo abbastanza lungo per lavorare sul piacere di leggere cose più nuove e complesse. In questo triennio la storia della letteratura potrebbe essere abolita. Di più: nessuna scheda, nessuna analisi. [...] Gli insegnanti potrebbero dedicarsi totalmente a quella curiosità nascente per farla durare e farle spazio. Trasformarla in voglia se possibile. Guardarti leggere non basta: vogliamo vederti cercare il prossimo libro», Marchetta 2015, p. 35.

7 GISCEL Sardegna, 1985, p. 44.

orale (favole, fiabe, miti, leggende) e dalle loro rielaborazioni moderne, sempre molto graditi, e da raccolte di racconti di vario genere (poliziesco, fantascienza, avventura...), per inserire via via testi più lunghi e complessi, sia della letteratura per ragazzi contemporanea che di alcuni grandi classici dell'Ottocento e del Novecento.¹ Soprattutto nella classe III, hanno grande impatto sugli studenti i romanzi e le narrazioni autobiografiche a sfondo storico, in particolare quelli ambientati nel contesto delle due guerre mondiali; con attenzione e cautela potranno essere proposte alcune opere di grandi autori italiani e stranieri del Novecento, non troppo complesse e su argomenti vicini alla realtà e alle esperienze degli studenti.²

Scuola secondaria di II grado – primo biennio. Sarebbe innanzitutto necessario un serio ripensamento delle priorità dell'insegnamento dell'italiano nel primo biennio superiore: esso infatti riveste una posizione strategica all'interno del percorso di istruzione poiché è insieme periodo di proseguimento e conclusione dell'obbligo, di diversificazione dei percorsi scolastici, di acquisizione di consapevolezza da parte degli studenti.³ L'approccio all'educazione letteraria dovrebbe dunque essere pensato anche per quegli studenti che non avranno occasione di proseguire gli studi, ma che devono comunque essere messi nelle condizioni migliori per poter proseguire individualmente nella scoperta della letteratura e dei libri. Se già da decenni si discute della possibilità di abolire l'obbligo della lettura de *I Promessi Sposi*,⁴ che ormai non ha

1 «I testi fiabeschi possono anche essere proficuamente messi a disposizione dei bambini, per analisi e letture, ma non perché essi sono opere ingenue e misteriose e rispondono ai bisogni di un'età piena di "fantasia"; bensì perché sono testi complessi e, a causa della loro non lontana origine antropologica, sono carichi di significati proprio per il mondo degli adolescenti, delle paure, delle loro prove, della costruzione psicologica della loro personalità, dei loro riti di iniziazione [...]. I grandi testi della narrativa vanno scelti non per i loro contenuti tematici o per l'interesse che possono suscitare con immediatezza e facilità o per le occasioni che possono offrire di dibattito (tutto questo, naturalmente, è importante), ma per l'efficacia dei loro meccanismi narrativi, la complessità delle stratificazioni semantiche, la capacità di dare una rappresentazione critica, conciliante o inquietante dei rapporti tra realtà e finzione», Ceserani 1999, p. 394.

2 Comincia ad essere abbastanza nutrita, anche per questa fascia di età, la bibliografia che consente di reperire indicazioni sui titoli più indicati: ad esempio in Petter 2000 sono indicati testi (perlopiù del filone avventuroso e di formazione) adatti a ragazzi dai dieci ai tredici anni; Marini 1995, offre percorsi organizzati per genere; più varia ed articolata (e contenente anche testi nati per un pubblico adulto ma fruibili dai ragazzi) è la proposta di Pontremoli 2004; ormai classici sono i titoli raccomandati da Denti 1999. Particolarmente utile riguardo alla letteratura per ragazzi, il sito della rivista «Il pepeverde» (<http://www.ilpepeverde.it/>), e, più in generale, quelli dell'AIB. Associazione Italiana Biblioteche, con i relativi bollettini (www.aib.it), e quello del Cepell. Centro per il libro e la lettura (<http://www.cepell.it/index.xhtm>). Estremamente interessante, anche a scopi comparativi, la lista di letture (aggiornata periodicamente) che il Ministère de l'Education National francese propone agli studenti del collège «pour enrichir leur expérience de lecteurs et susciter leur curiosité: récits, romans, contes, pièces de théâtre, poésie, bandes dessinées, documentaires» (<http://eduscol.education.fr/cid60809/presentation.html>); per il 2015 sono state stilate due liste speciali, una per celebrare il centenario della Prima Guerra Mondiale, l'altra per il settantesimo anniversario della fine della Seconda Guerra Mondiale; inoltre, da una semplice ricerca sul web, risulta che moltissimi *collège* propongono liste di libri indirizzate ai propri allievi, dai quali ci si aspetta che, nel corso dei quattro anni di cui è composto il ciclo di studi, leggano integralmente circa una cinquantina di libri.

3 Teucci 2008, p. 168.

4 La proposta è già in Capitini e Savelli 1965, p. 100.

più alcuna ragione di essere – letteraria, linguistica o didattica – se non l'ossequio ad una concezione tradizionalista di licealità (l'obbligo è infatti stato eliminato negli istituti tecnici e professionali), è senza dubbio questo il momento in cui rinforzare e rendere stabili ed autonome le competenze di lettura degli studenti.¹ Potrebbe essere questo, infatti, il luogo in cui valorizzare, finalmente, la letteratura del Novecento,² sfruttando la sua relativa contiguità linguistica con gli usi familiari agli studenti: ecco allora che potrebbero trovare spazio percorsi che comprendano la letteratura di genere,³ la saggistica e tutti quei romanzi di autori contemporanei che, con le manipolazioni di cui si è già discusso, venivano offerti, nelle collane di narrativa per la scuola media, ad un pubblico impreparato a comprenderli ed apprezzarli; ora invece, un buon numero di letture novecentesche (scelte magari tra quelle che maggiormente affrontano il tema della *bildung*, essenziale in quest'età di transizione), organizzate con criterio, potrebbe essere il giusto bagaglio propedeutico da portarsi dietro fino al quinto anno, quando la trattazione storico-letteraria dell'ultimo secolo risulta sempre, giocoforza, scorciata e frettolosa.

Scuola secondaria di II grado – secondo biennio e quinto anno. Da anni si discute dell'opportunità di riformare l'insegnamento della letteratura nel triennio superiore, sostituendo, o almeno ridimensionando, la tradizionale storia della letteratura, spesso vissuta in modo meramente passivo dagli studenti,⁴ in favore di una lettura diretta dei testi che possa essere gestita con maggiore libertà dal docente e dalla classe stessa.⁵ Anche senza voler stravolgere le consuetudini che da decenni regolano la didattica della letteratura nel nostro paese, è chiaro che è molto difficile che studenti dell'ultimo anno possano arrivare a comprendere davvero, come richiesto dalle *Indicazioni nazionali*, «la scomposizione della

1 «Posto che attitudini come la concentrazione e la capacità di approfondimento ci stanno più a cuore della quantità delle nozioni apprese, i ragazzi dovrebbero essere incoraggiati a leggere più libri per intero, non tanto i Grandi Libri del passato remoto (che alle superiori, specie se non sono il liceo, si possono benissimo leggere a pezzetti, se possibile cercando di dare un'idea dell'intero [...]) quanto i romanzi e, soprattutto, i saggi del Novecento». Giunta 2012, p. 1041.

2 Meili 2014a.

3 Si veda, ad esempio, sull'uso didattico del poliziesco, Guagnini 2011.

4 «Ho però l'impressione che [...] il racconto storico-letterario – dalle origini a oggi, dai siciliani a Calvino – lasci sempre più inerti gli studenti e sia, di conseguenza, sempre più difficile da sostenere per gli insegnanti», Giunta 2012, p. 1039.

5 È questa, ad esempio, la posizione di Mengaldo 1999, pp. 87-103: «Minimo di notizie e massimo di libertà esistenziale, nella lettura, centro entro limiti di verosimiglianza culturale da definire volta per volta. E anche: maggiore libertà ai professori di costruire loro con gli scolari un commento funzionale. Mai dimenticare che la lettura è prima di tutto un'esperienza vitale», ivi, p. 102. Simile anche quella di Marchetta 2015, pp. 29-30, che critica l'eccessivo accanimento sulla contestualizzazione storica e culturale dei testi, che sottrae tempo alla lettura diretta. Si veda anche Manganaro 2014, che emette in luce i nodi problematici dell'eventuale passaggio a questa nuova modalità didattica.

forma romanzo» messa in atto nelle opere di Svevo e Pirandello senza aver trascorso un lungo periodo di apprendistato a contatto diretto con esemplari di romanzo più tradizionali e accessibili; per questo, è opportuno che alla storia letteraria continuino ad affiancarsi percorsi di lettura domestica ben calibrati, che possano offrire agli studenti una panoramica sufficientemente ampia di generi e modi di narrare (il romanzo fantastico, epistolare, di formazione, gotico, psicologico, storico...), includendo tra di essi (magari in collaborazione con i docenti di lingue) anche opere straniere – spesso, sia lecito affermarlo, molto più rappresentative di alcuni passaggi-chiave dell'evoluzione del genere, soprattutto del XIX e dell'inizio del XX secolo, di quanto lo sia la produzione nostrana.¹ In tal modo si potrà arrivare allo studio del Novecento, contando anche di recuperare quanto fatto nel primo biennio, con un bagaglio di letture piuttosto corposo, grazie alle quali sarà molto più facile accedere alla, spesso complessa e sperimentale, narrativa contemporanea, da esplorare il più possibile.² Certamente, dedicando tempo ed energie alla lettura dei testi secondo il modello sopra descritto (che include dunque presentazione e discussione dell'opera, secondo lo schema del *circle of reading*), la parziale riduzione del monte-ore della storia letteraria sarà inevitabile, ma ciò non dovrebbe essere inteso come una sconfitta culturale: se da un lato, infatti, ciò comporterà un processo di riselezione e snellimento dei contenuti proposti, secondo una tendenza che mira più all'acquisizione dei fondamenti della disciplina piuttosto che ad una vasta enciclopedia di nozioni,³ dall'altra parte si tratterà di giocare una scommessa sul futuro di lettori dei nostri studenti, che forse avranno studiato qualche canto in meno della *Divina Commedia* o letto i *Sepolcri* in forma antologizzata, ma avranno acquisito una stabile abitudine alla lettura fondata sull'interesse e la motivazione, avranno fatto esperienza consapevole di contenuti culturali forti e diversificati imparando «a mettere in atto quei processi di sospensione provvisoria dell'incredulità, di proiezione e di immedesimazione psicologica di produzione e rettifica di

1 Si ricorda che la lettura di alcuni capolavori della letteratura straniera era prevista già nei primissimi *Programmi* Gentile del 1925.

2 «In totale, se mi si dicesse che per esempio nell'ultimo anno delle superiori può bastare la lettura approfondita di una decina di libri, sarei appagato», Mengaldo 1999, p. 101. Anche in questo caso, una buona pietra di paragone – e di spunti didattici – è l'esperienza dei *Lycée* francesi: non sono previste liste fornite dal Ministero (come nel caso del *collège*), ma i siti dei diversi istituti superiori riportano numerosi elenchi di letture obbligatorie, da preparare in funzione dell'ingresso al liceo o dell'ammissione all'ultimo anno, organizzati secondo criteri perlopiù cronologici; anche in questo caso, agli studenti è richiesta la lettura integrale di alcune decine di libri, comprendenti molti capolavori della lettura mondiale (tra cui sono presenti numerose opere teatrali): la difficoltà delle richieste è commisurata ad un sistema formativo che mette la lettura al centro delle proprie pratiche didattiche e che quindi fornisce gradualmente le competenze per poter leggere in autonomia testi lunghi e di grande complessità.

3 Sul rischio della pretesa di totalità onnicomprensiva che ancora regola l'educazione letteraria e lo studio della letteratura nelle nostre scuole, Lo Vetere 2013a.

ipotesi e di reinterpretazione di ricordi, che stanno alla base dell'attività interpretativa di ogni lettore abituale»,¹ avranno sviluppato e affinato gusti e preferenze imparando a motivare e sostenere le proprie valutazioni, maturando così quelle competenze di lettura estesa e approfondita che permetteranno loro di continuare ad essere lettori anche al di fuori delle aule scolastiche e degli obblighi ad esse connessi.

2.c. Conclusione: fare della lettura e della letteratura un dominio conversazionale

Appare evidente, da quanto detto fino ad ora, anche nei capitoli precedenti, che esiste un solo modo per ampliare l'angusto spazio leggibile della scuola secondaria: restituire dignità e valore alla lettura consentendole di entrare a pieno titolo tra ciò che la scuola, e l'insegnamento dell'italiano in particolare, deve offrire ai suoi studenti come pratica irrinunciabile quanto l'analisi logica o lo studio della storia letteraria.

La scuola dovrebbe essere innanzitutto un luogo in cui i libri, di tutti i tipi, non solo quelli inclusi nel programma o facenti parte di una tradizione scolastica di lungo corso, ma tutti quelli che possono costituire un'occasione di confronto culturale ed esistenziale, possano far parte a pieno titolo del dispositivo educativo. Dovrebbe essere un luogo in cui i libri si vedono (sopra e sotto i banchi, sulla cattedra, in scaffali accessibili nelle classi, nei corridoi e nelle biblioteche, tra le mani degli studenti e dei professori), si sfogliano, si usano, si leggono quotidianamente, e non solo nelle poche ore settimanali dedicate all'italiano o allo studio della letteratura. Dovrebbe essere un luogo in cui di libri si parla spesso: di quelli che sono stati letti tutto d'un fiato o abbandonati, di quelli che si vorrebbe leggere o rileggere, di quelli di cui si è sentito dire qualcosa dai giornali, dalla televisione, dalla rete; un luogo in cui si parla di libri prima di leggerli - per motivare scelte, porsi domande, formulare ipotesi - e dopo la lettura, ma, se serve, anche durante. Dovrebbe essere un luogo in cui la lettura non sia solo un compito da svolgere, ma un'esperienza vitale, una sfida che, per quanto difficile o faticosa, possa sempre portare una scoperta e un arricchimento personale e collettivo. Dovrebbe, soprattutto, essere un luogo dal quale si esce con il desiderio di leggere ancora, di più e meglio.

Come tutte le esperienze significative, la lettura acquisisce valore, per sé e per gli altri, quando viene verbalizzata e socializzata, ovvero quando la classe diventa una comunità di pratica interpretativa: infatti il momento del discorso sui libri, della discussione partecipata, mette al centro la risposta del lettore, permette l'espressione individuale e collettiva e ricolloca l'atto della lettura all'interno di una pratica che nasce come sociale, e poiché «ogni competenza

1 Armellini 1987, p. 77.

è fondamentale legata ad una *pratica sociale* di una certa complessità»¹ permette di sperimentare ed osservare proprio quegli atteggiamenti propri di un lettore competente che dovrebbero essere sviluppati nelle attività scolastiche ma che sono difficilmente valutabili secondo i metodi didattici tradizionali:

La padronanza di un'opera letteraria non si esaurisce, infatti, nella conoscenza dei suoi contenuti, ma richiede anche di dominare i modi con cui se ne parla e se ne discute.²

Il *circle of reading*, valorizzando proprio il momento dialogico, fa della lettura e della letteratura un dominio conversazionale,³ in cui la modalità empatica del dialogo e del confronto delle interpretazioni⁴ permette di evitare quella forma di violenza funzionale alla riproduzione di consenso sociale che è il circolo vizioso della ripetizione di giudizi appresi (dall'insegnante o dal manuale) a proposito di testi letti solo in minima parte;⁵ al contrario, la pratica ermeneutica ed argomentativa necessaria alla partecipazione attiva alla comunità rappresenta un fondamentale passaggio non solo per comprendere ed apprezzare al meglio le opere lette, ma anche per sviluppare competenze indispensabili all'esercizio democratico, pieno e consapevole dei propri diritti di cittadino.

In tale quadro, viene ridefinita anche la figura dell'insegnante, che non ha più solo il compito di trasmettere un patrimonio culturale condiviso, ma assume una funzione di stimolo, mediazione e facilitazione delle letture dei propri studenti. Egli ha anche il non facile compito della loro selezione sulla base di parametri flessibili ma rigorosi e fondati su solide conoscenze e competenze letterarie, da mantenere costantemente aggiornate. È sicuramente un ruolo delicato e complesso, in virtù del quale il docente non è più il semplice esecutore di normative e procedure burocratiche, stancamente ripetute di anno in anno, ma torna ad essere il centro propulsore del dispositivo scolastico, rivendicando anche la propria funzione intellettuale in quanto interprete di un'istanza propriamente culturale quale quella della scelta, lettura, valutazione e discussione dei libri. E tale rivalutazione della professionalità del docente non può non passare attraverso la riscoperta e rivalutazione della propria identità di lettore, la quale si alimenta ed è alimentata a sua volta dalla fiducia nella capacità della letteratura di aiutare gli

1 Perrenoud 2010, p. 58.

2 Cisotto 2006, p. 150.

3 Acutis 1979, p. 5.

4 «L'empatia non è solo *sforzo di capire* ma è anche comunicazione funzionale a *far percepire all'altro questo sforzo*», Lumbelli 2009, p. 144.

5 Acutis 1979, pp. 5-12.

esseri umani ad «essere sempre più intelligenti, sensibili e moralmente forti».¹

¹ Calvino 1995, p. 17.

**APPENDICE. INDICAZIONI RELATIVE ALLA LETTURA NEI DOCUMENTI PROGRAMMATICI
MINISTERIALI**

1. Per la scuola media inferiore – secondaria di I grado

Per il periodo precedente all'istituzione della scuola media unica, sono inclusi i programmi di licenza della scuola complementare e quelli d'ammissione alla IV ginnasiale, al liceo scientifico, al liceo femminile e ai corsi superiori dell'Istituto tecnico e dell'Istituto magistrale, in quanto posti a conclusione dell'istruzione obbligatoria di otto anni o nell'anno immediatamente successivo (essendo quadriennale il corso inferiore degli istituti tecnico e magistrale ed essendo consentito l'accesso ai licei scientifico e femminile dopo quattro anni di scuola secondaria o al quattordicesimo anno d'età), dunque confrontabili con quelli dell'esame di licenza successivamente istituito al termine del triennio di scuola media (poi secondaria di I grado).

<p>Regio Decreto 14 ottobre 1923, n. 2345, Allegati A e B. <i>Approvazione e degli orati e dei programmi per le scuole medie (ministro Gentile).</i></p>	<p>Prova di ammissione alla scuola media. <i>Prove orali:</i> 1. Lettura ad alta voce con pronuncia corretta di un brano di prosa, o di una facile poesia. 2. Esposizione orale del luogo letto. 3. Riassunto d'un racconto scelto dal candidato fra le sue letture.</p> <hr/> <p>Esame di licenza della scuola complementare. <i>Prove orali:</i> 1. Il candidato dovrà dimostrare, sia mediante lettura e spiegazione di passi, sia mediante l'esposizione del contenuto, la conoscenza delle seguenti opere: Omero: <i>Iliade</i> (episodi scelti), trad. moderna; Omero: <i>Odissea</i> (episodi scelti), trad. moderna; Plutarco: <i>Vite parallele</i> (due vite), trad. moderna; Virgilio: <i>Eneide</i> (un libro almeno), trad. moderna; Dante: <i>Commedia</i> (alcune delle figure e degli episodi più famosi); Ariosto: <i>Orlando furioso</i> (un episodio); Tasso: <i>Gerusalemme liberata</i> (un episodio); Novelle italiane scelte di scrittori dal XIV al XX secolo; Parini: <i>Il Giorno</i> (episodi scelti); Alfieri: <i>Saul</i>, o altra tragedia a scelta del candidato; Alfieri: <i>La Vita</i> (brani scelti); Manzoni: <i>I promessi sposi</i>; Carducci: <i>Canzone di Legnano</i> 2. Esposizione di qualche libro per la gioventù, a scelta del candidato. Si consigliano i seguenti autori: Dupré, Franklin, Smiles, Lessona, Alfani, Thouar, De Amicis, Nievo, Stoppani, Collodi, Abba, Fucini. 3. Esposizione critica di usi e costumi del luogo, novelle popolari e versi atti ad illustrare il carattere del popolo. <i>Avvertenze generali:</i> Finito il corso complementare, lo scolaro deve essere capace di esercitare la sua</p>
--	--

funzione di cittadino, la sua opera di artigiano, piccolo commerciante, commesso. Deve, dunque, sapersi esprimere nella lingua nazionale e saperla comprendere. Deve aver preso conoscenza di quel mondo umano che ha trovato la sua espressione negli spiriti maggiori: un mondo ricco, vario di interessi, di sentimenti, di idee. Qualunque modesta funzione egli debba esercitare nella vita, egli sarà figlio, padre, fratello, cittadino, compagno; e perché sia uomo, compagno d'altro uomo, occorre a lui la capacità di leggere l'animo, i sentimenti, i pensieri, nei visi e nelle parole. Capire ciò che si legge e sentirlo, non è opera o fatica scolastica e letteraria, ma opera e fatica umana; ed a questo deve sempre mirare l'esaminatore. Le opere che si sono scelte per la lettura (s'intende un *minimo* e non un *massimo*) sono di quelle nelle quali l'umanità s'è svelata più apertamente, sono fasci di luce gettati sulla realtà, perché essa si manifesti in tutto il suo valore. La letteratura popolare che conviene studiare nella scuola è quanto di più vicino sia all'animo del fanciullo: dev'essere vagliata, vissuta, criticata, perché elevarsi a far parte dell'umanità non è distaccarsi dalle vive fonti della propria regione e del proprio popolo.

Esame di ammissione alla IV ginnasiale.

Prove orali:

1. Esposizione di un'opera, o parte compiuta di opera scelta dall'esaminatore tra le seguenti:

Omero: *Iliade*, *Odissea* – Virgilio: *Eneide* (episodi scelti) – Plutarco: *Vite parallele* (un parallelo) – Shakespeare: *Tragedie* (una d'argomento romano);

Alfieri: *Tragedie* (una) e la *Vita* (brani scelti) – Goldoni: *Comedie* (una) – Manzoni: *I promessi sposi*.

2. Lettura e spiegazione di pagine scelte nella letteratura del sec. XIX: prose e poesie. Illustrazione della pagina letta e dell'opera esposta riguardo al contenuto, ai personaggi, alle istituzioni, luoghi, costumi, sentimenti morali e religiosi. [...]

4. Recitazione a memoria di poesie o brani di prosa d'alto valore artistico. [...]

Avvertenze:

L'esame d'italiano comprende due gruppi d'argomenti:

1) il mondo antico: Omero, Virgilio, Plutarco, e Shakespeare, in quanto del mondo antico s'è fatto interprete: Alfieri nella stessa misura e con la stessa limitazione. Sentire le grandi passioni di quel mondo è avvertire soprattutto il senso di quell'umanità che è rimasta soverchiata dal reale, dal fato, e pure si è affermata di fronte ad esso; è sentire come l'uomo abbia intesa la comunità viva e presente nel suo spirito, la virtù, sacrificio ed elevazione di sé nella polis;
2 il mondo moderno (Goldoni, Manzoni) più vasto, con un senso diverso della vita, del divino, della comunità, più fine e delicato nei suoi sentimenti. [...]

Poiché a chi s'incammina per gli studi classici si richiede un vivo senso della bellezza, si richiederà la recitazione a memoria di brani di segnalato valore artistico non come meccanico esercizio di mandare a mente, ma come risultato raggiunto dalla ripetuta ammirazione del bello. Chi ha molto inteso un capolavoro e se lo è letto parecchie volte e l'ha rivissuto nell'animo suo, inconsciamente si trova a ritenerlo a mente, e lo ripeterà nei momenti in cui proverà il bisogno di appressarsi alle fonti della bellezza. E se ne ha inteso la

bellezza saprà recitarlo con commozione. L'esaminatore, pur tenendo conto della difficoltà che tale stato d'animo si produca al momento dell'esame, cerchi di cogliere questa capacità di sentire.

Esame d'ammissione alla I classe del corso superiore dell'istituto tecnico.

Prova orale:

1. Esposizione di un'opera letta. Il candidato deve avere letto almeno sei tra le seguenti opere:

Omero: *Iliade*, *Odissea* (almeno 4 libri). Esiodo: *Opere e giorni* (passi scelti).

Plutarco: *Due Vite parallele*.

Virgilio: *Eneide* (4 libri), *Georgiche*.

Dante: *Divina commedia* (episodi scelti).

Boccaccio: *Novelle* scelte.

Ariosto: *Orlando* (6 canti).

Tasso: *Gerusalemme* (6 canti).

Goldoni: Una commedia; oppure, Alfieri: Una tragedia.

Manzoni: *I promessi sposi*.

Shakespeare: Una tragedia.

Molière: Una commedia.

Cervantes: *Don Chisciotte* (un episodio).

Goethe: *Arminio e Dorotea*.

2. Lettura e spiegazione d'una prosa o poesia d'autore contemporaneo, a scelta dell'esaminatore.

Avvertenze:

Valgono, anche qui, in genere, le avvertenze per gli esami d'ammissione alla IV classe del ginnasio ed alla I classe del liceo classico. Si vuole bensì avvertire che ci sono delle differenze non lievi tra i due tipi di esami. In quello, la parte fondamentale è l'accertamento del gusto per gli studi classici, della capacità d'apprezzamento estetico, in questo, si richiederà soltanto una formazione elementare di coscienza storica, e chiarezza ed ordine nelle conoscenze.

I programmi sono un po' più ristretti, anche perché la preparazione è fatta in quattro anni e non in cinque.

Esame di ammissione alla I classe del corso superiore dell'istituto magistrale.

Prove orali:

1. Esposizione di un'opera per ognuno dei due gruppi seguenti:

a) Dante, *Divina Commedia* (alcuni facili episodi); Ariosto, *Orlando Furioso* (due episodi); Tasso, *Gerusalemme Liberata* (almeno 10 canti); Goldoni, *Commedie* (due); Parini, *Il giorno*; Foscolo, *Sepolcri*; Alfieri, una tragedia.

b) Scritti autobiografici di Giusti, Nievo, Pellico, Settembrini, D'Azeglio, Dupré ed altri scrittori anche stranieri.

2. Lettura e spiegazione di brani di prosa o di poesie d'autori del sec. XIX a scelta dell'esaminatore

3. Recitazione a memoria di passi di prosa o di poesia di grande valore artistico.

Avvertenze.

Valgono le avvertenze generali fatte per l'esame d'ammissione alla IV ginnasiale. Si deve, poi, tener conto che il candidato, il quale si prepara all'insegnamento, deve dar prova di una organica e salda coscienza umana. Gli esami per tutte le

	<p>materie letterarie sono costituiti dalla relazione di letture fatte. Esclusa, quindi, ogni recitazione di imparaticci, occorre assicurarsi che la lettura sia stata realmente fatta e che abbia interessato e colpito l'anima del candidato. Si guarderà molto alla sua capacità di riferire, di esprimersi chiaramente, con sicurezza, della sua facilità di comunicare, dote precipua del futuro insegnante. Occorre, anche, accertarsi che egli sappia bene indicare le sue letture, che il libro sia per lui un ricordo concreto che all'occasione sappia ritrovare, e nel quale sappia subito rintracciare ciò che gli serve.</p> <p>La lettura di memorie autobiografiche dev'esser considerata come preparazione allo studio della psicologia: non astratta e schematica psicologia, ma disposizione ad intendere anime.</p>
	<p>Esame d'ammissione alla I classe del liceo scientifico. Programmi uguali a quelli d'ammissione al corso superiore dell'istituto tecnico. <i>Avvertenza.</i> Siccome il liceo scientifico ha un carattere più culturale e meno pratico delle due sezioni dell'istituto tecnico l'esaminatore nel valutare le prove d'esame terrà conto di questo diverso carattere e richiederà una più profonda e seria capacità mentale.</p>
	<p>Esame di ammissione alla I classe del liceo femminile. <i>Prove orali:</i> 1. Lettura ad alta voce con senso e corretta pronuncia d'un passo di prosa o poesia. Spiegazione del passo letto (autori dal XIX al XX secolo). 2. Esposizione di un'opera o parte di opera scelta tra le seguenti: a) Settembrini: <i>Ricordanze</i>; Pellico: <i>Le mie prigioni</i>; D'Azeglio: <i>I miei ricordi</i>; Memorie autobiografiche degli uomini del Risorgimento (commento storico). b) Omero: <i>Iliade e Odissea</i> (episodi); Virgilio: <i>Eneide</i> (episodi); Plutarco: <i>Vite</i> (un parallelo); Shakespeare: Una tragedia d'argomento romano; Alfieri: Una tragedia d'argomento classico (commento estetico e storico). c) Ariosto: <i>Orlando Furioso</i> (sei canti); Tasso: <i>Gerusalemme liberata</i> (sei canti); Goldoni: <i>Commedie</i> (una commedia); Parini: <i>Il giorno</i>; Foscolo: <i>Sonetti</i>; Manzoni: <i>I promessi sposi</i> (commento estetico). 3. Recitazione a memoria d'una poesia di grande valore artistico. <i>Avvertenze.</i> Nell'esame d'ammissione al liceo femminile, si richiede una preparazione simile a quella dell'ammissione alla quarta ginnasiale, o a quella dell'ammissione all'istituto magistrale superiore. Si guarderà molto al gusto con cui si leggono gli autori prescelti ed alla signorilità dell'espressione. L'esame sarà sempre una conversazione in cui la candidata deve fare una relazione delle sue letture, mostrandosi capace di padroneggiarle.</p>
<p>Regio Decreto 31 dicembre 1925, n. 2473. <i>Programmi di esame di ammissione, di licenza, di</i></p>	<p>Avvertenze generali riguardanti le prove d'esame. Colle seguenti avvertenze non si intende delineare la figura del perfetto esaminatore: questo può essere formato solo dalla coscienza del dovere e dall'esperienza della scuola. Adeguare l'esame all'età dei candidati e al tipo di scuola a cui dà adito o che conclude, curare in esso il principale più che l'accessorio, il quale più che il quanto, le prove d'intelligenza più che quelle di memoria, la riflessione più che la improvvisazione è dovere insito nell'ufficio di esaminatore: il farne oggetto di</p>

<p><i>maturità e di abilitazione per gli istituti medi d'istruzione</i> (ministro Fedele)</p>	<p>precetti ufficiali significherebbe poco meno che esprimere sfiducia verso chi rende allo Stato questo servizio importante, e ciò nell'atto stesso che gli se ne riconosce la competenza o l'autorità.</p> <p>Le avvertenze rispondono ad un altro fine, quello di formare dinnanzi allo sguardo così degli esaminatori come degli esaminandi alcuni caratteri che le prove devono assumere per rispondere sempre meglio alla riforma degli studi, la quale ha senza dubbio configurato l'esame in modo alquanto diverso da quello di prima. Mancando ancora una tradizione, non sarà inutile l'enunciazione di alcuni criteri che, applicati dappertutto, formino a poco a poco e col sussidio dell'esperienza la tradizione stessa, cioè una consuetudine consapevole e generale.</p> <p>I. - Per tutti i tipi d'esame, all'antico «componimento» di italiano è sostituita la relazione o, per alcuni, anche l'analisi di un passo di prosa o di una poesia: ma la relazione non deve essere una semplice ripetizione delle cose lette o studiate o comunque apprese, né l'analisi una semplice interpretazione letterale. Sarebbe strano che mentre nelle prove orali di lingua e letteratura si desidera che l'alunno riveli il suo immedesimarsi, il suo intimo consentire con quanto legge, si respingesse come incongruente al tema o si sospettasse a priori come insincero ogni accento di commozione con cui egli avvivi il suo scritto ed esprima, sia pure imperfettamente, il modo con cui la materia trattata si atteggia o vive nel suo spirito. [...]</p> <p>VI. - La prova orale non deve avere andamento troppo saltuario così da distogliere il candidato dall'argomento prescelto non appena egli dimostri di essersi orientato o da fargli iniziare ogni momento, per rispondere a domande sempre nuove e quasi incalzanti, un nuovo sforzo mentale.</p> <p>I programmi d'esame contengono vasta o varia materia perché presuppongono un corso regolare di studi di due, tre, quattro anni tra i quali la materia stessa deve essere distribuita: ma ciò non vuol dire che questa debba tutta rigurgitare, a dir così, nell'esame: il quale deve consistere invece in un colloquio accurato su qualche autore o su qualche punto e nel cui esito felice si presumerà acquisita la prova di una adeguata preparazione sul tutto. Tale criterio, sebbene approssimativo, sarà assai meno fallace di quello che tale prova volesse desumere da risposte a domande isolate: per le quali immancabilmente si appresterebbero nella consuetudine della preparazione di risposte isolate su repertori e <i>summulae</i>, che sarebbero un vero strazio per l'educazione mentale dei nostri giovani.</p> <p>VII. - Gli argomenti nei programmi d'esame non sono indicati come voci di un'enciclopedia scientifico-letteraria, ma valgono come punti di riferimento e quasi di riconoscimento in cui possano agevolmente incontrarsi l'intelletto adulto dell'esaminatore e lo spirito ancora in formazione del candidato ai diversi tipi di ammissione, di maturità, di abilitazione, di licenza.</p> <p>Dove si parla di commento o di inquadramento storico, di valutazione critica od estetica, assai facile riuscirebbe l'appunto che tutte queste cose sono proprie non di giovani alunni ma di provetti maestri: ma è altrettanto facile rispondere che simili espressioni sono trasportate dal linguaggio della coltura nel testo dei programmi d'esame per dare ad esso la necessaria chiarezza e soprattutto per contrassegnare l'indirizzo che si vuole seguito negli studi o la meta a cui si deve tendere con successivi avanzamenti. Nulla tanto deprime il tono</p>
---	--

dell'insegnamento quanto la fissazione di rendere tutto agevole, evidente, chiaro di primo tratto, mentre la vera vita dello spirito, quella che deve celebrarsi nella scuola, è quotidiana laboriosa conquista. Ciò premesso, nell'ambito di ciascuna delle richieste di cui sopra, si presuppone, senza bisogno di farne continuo e fastidioso richiamo, acquisito alla coscienza didattica degli esaminatori il senso della misura o della gerarchia delle conoscenze e delle capacità.

Così, dove si parla di istituzioni, di religione, filosofia, letteratura, arte, colture, costume di un dato popolo o di una data età, del mondo poetico di un grande scrittore, di organamento di classi sociali, di rivoluzioni, di riforma, ecc., è inteso che il candidato ne debba parlare non da erudito ma da scolaro, mostrando di conoscerne gli atteggiamenti, le caratteristiche, le linee che siano accessibili al suo intelletto, proporzionate al grado della sua maturità mentale: grado notevolmente diverso a seconda che si tratti di giovani di tredici, o di quindici o di diciotto anni.

Lo stesso deve dirsi di certi requisiti che si segnalano nelle avvertenze: il candidato deve dimostrare gusto, sentimento, consapevolezza, visione sicura, ecc., perché che cosa sarebbe un esame che rivelasse l'assenza di tutto queste doti? Ma esse sono pur possedute da natura in grado diverso: e da tal gradazione sarebbe ingiusto prescindere, anche perché la brevità del tempo che l'esame concede e lo speciale stato d'animo che questo determina possono impedire che esse siano messe completamente in luce.

Del pari, se si richiede nei programmi che il candidato dimostri di aver conoscenza diretta di opere intere di tanti scrittori, s'intende con ciò semplicemente che egli dimostri, coll'aiuto dell'esaminatore, la capacità di ritrovarci e non già che riesponga il disegno - talora molto ampio o complicato - dell'opera o il commento del quale si valse nel suo tirocinio scolastico. Non si dimentichi che l'esame deve essere non un inventario di cognizioni ma un'esplorazione di attitudini: che molte cose le quali dovettero essere oggetto di insegnamento non debbono, non possono essere oggetto d'esame senza che questo si deformi in un brandello di lezione quotidiana o in un saggio di memoria necessariamente unilaterale o frammentario.

VIII. - In tutti gli esami orali di lingua o di letteratura, salvocchè non sia diversamente disposto per casi speciali nelle speciali avvertenze o nel tosto dei programmi, il commento o la traduzione devono intercalarsi all'esposizione del contenuto o tener dietro ad essa: e questa deve rivelare che il pensiero dello scrittore è inteso non solo nel suo significato personale ed astratto, ma come espressione e significazione di un mondo morale, come senso della vita, del divino, della società, dell'umanità nell'epoca a cui lo scrittore appartiene; il tutto entro i limiti sopra indicati e secondo il grado dell'insegnamento da cui il candidato proviene.

In generale non deve esigersi il commento e la traduzione di un passo senza che il candidato abbia letto ad alta voce: il modo con cui è letto sarà, di per sé, in molti casi, un elemento importante di giudizio o rivelerà come inutili o come necessari i riferimenti al suo contenuto. [...]

IX. - La recitazione a memoria è una delle parti dell'esame più difficili a riuscire bene: il momento dell'esame è troppo dominato da sentimenti di altro genere perché vi possano trovar posto il fine e sereno compiacimento estetico e i

mezzi espressivi necessari ad una efficace dizione. Basterà dunque che la recitazione sia sensata e chiara; se sarà inoltre garbata, ciò si consideri come un pregio della prova perché indice di un felice temperamento.

Naturalmente per quegli esami di grado superiore per i quali non è richiesta, il candidato, specie per gli autori che abbia fatto oggetto di particolare studio, potrà offrirsi di darne saggio; ma questo sia risolutamente interrotto se non riesce subito dimostrazione di vero consentimento estetico coll'autore. [...]

XI.-È necessario che gli esaminatori (come altresì i professori nello svolgimento del programma) abbiano cura di evitare argomenti, passi di opere, discussioni ecc. che possano ragionevolmente turbare o mettere in disagio la coscienza religiosa o morale degli alunni.

*

Non paia infine inutile raccomandare particolarmente ai Presidenti delle Commissioni esaminatrici che queste siano poste in grado di assolvere il compito delle prove orali con calma, con ordine, in locali in cui sia possibile ad ogni commissario e ad ogni candidato parlare ad alta voce senza disturbare l'andamento di altri esami, avendo a disposizione, in numero sufficiente, libri, atlanti esemplari, lavagne: in modo che i commissari possano sostenere la fatica e i candidati il cimento dell'esame nelle migliori condizioni di spirito.

Esami di ammissione alle scuole medie.

Prova orale:

1. Lettura ad alta voce di un passo di prosa o di poesia su un libro scelto dalla Commissione ed esposizione orale del luogo letto.

2. Riassunto di un racconto scelto dalla commissione fra quelli (non meno di dieci) indicati dal candidato in un libro di letture che presenterà alla commissione.

AVVERTENZE.

L'esame ha per scopo di apprezzare la capacità dello scolaro a proseguire gli studi, anziché di accertare un numero maggiore o minore di cognizioni affidate alla memoria. Il dettato essendo preceduto dalla lettura - garbatamente espressiva - del brano non sarà soltanto un saggio di capacità ortografica, ma rivelerà altresì la idoneità del candidato a comprendere nei suoi nessi logici il brano stesso, il quale perciò deve e per compiutezza di senso o per adeguatezza di questo alla mente di fanciullo essere scelto con cura. La dettatura sia fatta con tono piuttosto alto, con pronuncia corretta e chiarissima, con inflessione di voce che suggerisca le interpunzioni necessarie, le quali non devono essere dettato.

La prova orale d'italiano e la conversazione di coltura generale, pur presentando tra loro notevoli interferenze, rispondono a due diversi fini. Elemento essenziale della prima è la lettura ad alta voce. Nessuno misconosce la importanza o il pregio di una buona lettura, ma non tutti si sforzano di ottenerla dai loro alunni, né di essa si fa sempre il debito conto nella assegnazione del voto. In questo esame che deve servire a giudicare della formazione mentale del fanciullo e che a tale indagine offre un tempo assai breve, la lettura basta a mostrare in brevissimo tempo il grado d'intelligenza e la forza d'immaginazione del candidato riuscendo il primo, ma anche il più personale commento del pensiero dello scrittore, vibrante nell'animo del lettore colla luce del suo significato e nel calore del suo sentimento. Perciò converrà

che il brano proposto sia, anch'esso, scelto accuratamente: non sia aridamente espositivo, non presenti struttura troppo complessa, e quando se ne riconosca la necessità si consenta che il candidato prima di leggerlo ad alta voce lo scorra coll'occhio. [...]

Lo stesso brano potrà in più di un caso offrire qualche spunto alla conversazione di coltura generale: conversazione i cui argomenti sono stati scelti perché si accerti se l'alunno ha occhi aperti o nutre interesse per la realtà che lo circonda, o per ciò che la patria deve anche ad un fanciullo offrire come oggetto di venerazione e di culto.

Esami di licenza dalla scuola complementare

Prova orale:

1) Il candidato dovrà dimostrare, sia mediante lettura e spiegazione dei passi, sia mediante l'esposizione del contenuto, la conoscenza dello seguenti opere :

Omero: *Odissea* (episodi scelti) traduzione moderna;

Virgilio: *Eneide* (un libro almeno) traduzione moderna;

Dante: *Divina Commedia* (alcune delle figure o degli episodi più famosi);

Manzoni: *I promessi sposi*;

e di almeno due a sua scelta delle seguenti:

Omero: *Iliade* (episodi scelti) traduzione moderna;

Ariosto: *Orlando Furioso* (un episodio);

Sassetti: Lettere scelte;

Tasso : *Gerusalemme Liberata* (un episodio);

Cellini: *La vita* (episodi scelti);

Novelle italiane scelte dal XIV al XIX secolo;

Baretti: Lettere;

Parini: Qualche passo del *Giorno*;

Alfieri: *Saul* o altra tragedia;

Liriche dell'ottocento appropriate al grado della scuola;

Carducci: *La canzone di Legnano* o qualcuna delle *Rime nuove*;

2) Esposizione di qualche libro per la gioventù a scelta del candidato. Si consigliano i seguenti autori:

Duprè, De Amicis, Stoppani, Collodi, Liroy, Abba, Lessona, Fucini, Bonomelli, De Marchi, A. Vecchi, Vamba;

3) Conversazione sugli usi e costumi, i monumenti e le opere d'arte, le industrie, le professioni e i commerci del luogo e sulle tradizioni e leggende della regione.

Avvertenze

[come per i Programmi del 1923]

Esame di ammissione alla IV ginnasiale

Prova orale:

1. Il candidato dovrà mostrare di conoscere per lettura diretta le seguenti opere o scelte di opere esponendo il contenuto di parti o di episodi indicati dalla Commissione con speciale riguardo ai personaggi, alle istituzioni, ai luoghi, ai costumi, ai sentimenti morali o religiosi, o leggendone e dichiarandone qualche passo, pure indicato dalla Commissione:

Omero: *Iliade* ed *Odissea*;

Una scelta di novelle italiane dal XIV al XIX secolo;

	<p>Giusti: prose e poesie scelte; Settembrini: <i>Ricordanze della mia vita</i> (larga scelta); o Pellico: <i>Le mie prigioni</i>; o D'Azeglio: <i>I miei ricordi</i> (larga scelta); D'Azeglio: <i>Ettore Fieramosca</i>.</p> <p>2. Lettura o commento da un'antologia appropriata al primo triennio della scuola media, o che dia larga parte a prosatori ed a poeti dell'ultimo secolo. [...]</p> <p>4. Recitazione a memoria di poesie o brani di prosa di grande valore artistico.</p> <p>AVVERTENZE. Nell'esame di <i>italiano</i> il commento, in quello di <i>latino</i> la interpretazione devono inserirsi nella esposizione del contenuto, dimostrando che i primi passi dell'insegnamento umanistico sono stati accompagnati, oltrecché dal necessario tirocinio grammaticale e lessicale, dal riferimento alla storia: riferimento discreto, come suggerisce un primo grado di insegnamento medio, ma insieme concreto.</p> <p>Le figure più rappresentative della storia, la morale popolare, il mito, la leggenda, la vita religiosa, le vicende e le aspirazioni della patria debbono essere guardate in sé e nell'espressione che hanno saputo dal loro gli scrittori; i quali non debbono esser letti o tradotti pagina per pagina senza acquistare la capacità di esporre di che cosa parlino, e di esporlo come lineamento di vita e di coltura.</p>
	<p>Esami di ammissione alla I classe del Liceo scientifico. Programmi uguali a quelli di ammissione alla prima classe del corso superiore dell'Istituto tecnico superiore.</p>
	<p>Esami di ammissione alla I classe del corso superiore dell'Istituto tecnico. <i>Prova orale:</i></p> <p>1. Il candidato dovrà mostrare di conoscere per lettura diretta le seguenti opere o scelte di opere, esponendo il contenuto di parti o di episodi indicati dalla Commissione, con speciale riguardo ai personaggi, ai caratteri, ai costumi, ai sentimenti morali e religiosi, e leggendone e dichiarandone qualche passo pure indicato dalla Commissione: Omero: <i>Iliade, Odissea</i> (almeno 4 libri); Virgilio: <i>Eneide</i> (4 libri); Dante: <i>Divina commedia</i> (episodi scelti); Una scelta di novelle italiane dal XIV al XIX secolo, o Fucini: <i>Le veglie di Neri</i> (edizione per le scuole); Ariosto: <i>Orlando Furioso</i> (6 canti); Una commedia del Molière o del Goldoni, o una tragedia dello Schiller o dell'Alfieri, o Cervantes <i>Don Chisciotte</i> (un episodio) o Goethe: <i>Arminio e Dorotea</i>.</p> <p>2. Lettura e commento da un'antologia di prosatori e poeti del secolo XIX, o contemporanei, italiani e stranieri. [...]</p> <p>4. Recitazione a memoria di qualche brano di poesia o di prosa di grande valore artistico.</p> <p>AVVERTENZE. Per l'italiano valgono qui in genere le avvertenze per gli esami di ammissione</p>

alla I classe del Liceo classico: le differenze specifiche fra i due tipi d'esame risultano dal confronto tra i due rispettivi programmi, nei quali si è tenuto conto del diverso orario d'insegnamento, della minor durata e del diverso indirizzo del corso e infine del fatto che nell'istituto tecnico l'insegnamento dell'italiano deve svolgersi in 6 anni anziché in 8, come nel Ginnasio-Liceo.

Esami di ammissione alla I classe del corso superiore dell'Istituto magistrale.

Prova orale .

1. Il candidato dovrà mostrare di conoscere per lettura diretta le seguenti opere o scelte di opere esponendo il contenuto di parti o di episodi indicati dalla Commissione, con speciale riguardo ai personaggi, ai caratteri, ai costumi, ai sentimenti morali e religiosi, e leggendone e dichiarandone qualche passo, pure indicato dalla Commissione:

Dante: *Divina Commedia* (episodi scelti) ;

Ariosto: *Orlando Furioso* (almeno 6 canti);

Una commedia del Molière o del Goldoni o una tragedia dello Schiller o dell'Alfieri;

Due scritti autobiografici, o completi o in larga scelta, indicati dal candidato tra quelli dell'Alfieri, del Pellico, del Giusti, del Settembrini, del D'Azeglio, del Duprè, del Farina, del Fucini o di altri scrittori anche stranieri.

2. Lettura e commento da un'antologia di prosatori e poeti del sec.XIX e contemporanei, italiani e stranieri.

[...]

4. Recitazione a memoria di qualche brano di poesia o di prosa di grande valore artistico.

AVVERTENZE.

Il programma d'esame per l'italiano differisce da quelli prescritti per identico grado di scuola di altro tipo, non comprendendo i poemi omerici riserbati al corso superiore dell'Istituto magistrale perché vi siano letti con altri fini e in altra misura, e comprendendo invece gli scritti autobiografici, la cui lettura deve essere considerata come preparazione allo studio dei problemi educativi. Questa parziale diversità di contenuto non può però suggerire criteri per la valutazione della prova sostanzialmente diversi da quelli enunciati per l'esame di ammissione alla 4^a ginnasiale.

Esami di ammissione alla I classe del Liceo femminile.

Prova orale:

1. Lettura ad alta voce con senso e corretta pronuncia d'un passo di prosa o poesia. Spiegazione del passo letto (autori del XIX secolo e contemporanei).

2. La candidata dovrà mostrare di conoscere per lettura diretta le seguenti opere o scelte di opere esponendo il contenuto di parti o di episodi indicati dalla Commissione, con speciale riguardo ai personaggi, ai caratteri, ai costumi, ai sentimenti morali e religiosi, e leggendone e dichiarandone qualche passo, pure indicato dalla Commissione:

a) Settembrini: *Ricordanze* (scelta); o Pellico: *Le mie prigioni*; o D'Azeglio: *I miei ricordi* (scelta); un altro testo di memorie autobiografiche del periodo del Risorgimento;

b) Omero: *Iliade* e *Odissea* (episodi); Shakespeare: una tragedia d'argomento romano; Alfieri: una tragedia d'argomento antico;

	<p>c) Ariosto: <i>Orlando furioso</i> (sei canti); Tasso: <i>Gerusalemme liberata</i> (sei canti); Goldoni: una commedia; Parini: <i>Il giorno</i> (scelta); Foscolo: Sonetti ; Manzoni: <i>I promessi sposi</i>.</p> <p>3. Recitazione a memoria d'una poesia di grande valore artistico</p> <p>AVVERTENZE.</p> <p>L'ammissione alla I classe del Liceo femminile presuppone una preparazione di quattro anni, come il corso superiore dell'Istituto tecnico o magistrale e come il Liceo scientifico.</p> <p>I programmi d'esame sono perciò o, identici o molto somiglianti a quelli delle ammissioni alle suddette scuole: e valgono perciò allora anche le corrispondenti avvertenze.</p> <p>Più che da diversità di contenuto, le prove d'esame dovranno dunque essere contraddistinte dal riguardo al fine che si prefigge la giovinetta proponendosi di frequentare il Liceo femminile: cioè l'acquisto di una coltura generale di carattere disinteressato, la educazione al gusto delle cose belle, alte o gentili. Perciò negli esami si baderà molto al modo con cui la candidata legge e interpreta l'autore prescelto o narra, o descrive, o disegna, o rivela le sue disposizioni musicali per giudicare se nel pensiero e nell'espressione vi sia indizio o almeno promessa di una visione delle cose e di un sentimento che siano personali.</p>
<p>Legge 7 gennaio 1929, n.8, <i>Coordinamento di istituti e scuole, già alla dipendenza del Ministero dell'economia nazionale, con istituti e scuole dipendenti dal Ministero della pubblica istruzione. Programmi delle Scuole secondarie di avviamento al lavoro</i> (Ministro Belluzzo)</p>	<p>Programmi delle Scuole secondarie di avviamento al lavoro.</p> <p>Gli insegnamenti impartiti nelle scuole secondarie di avviamento al lavoro debbono favorire lo spontaneo e progressivo sviluppo delle naturali facoltà degli allievi, con particolare riguardo a quelle che consentano agli allievi stessi di apprezzare, con sufficiente approssimazione, il mondo in cui vivono, nonché di orientare le loro attitudini verso un'attività pratica col massimo rendimento possibile.</p> <p>CLASSE I.</p> <p><i>Orale.</i> - Facili letture di buoni autori moderni di racconti e descrizioni (desunte anche da scelte riviste) intorno al lavoro nelle sue varie manifestazioni e alla vita campestre [...].</p> <p>- Letture di classici: a) episodi scelti dell'<i>Odissea</i> di Omero in traduzione moderna, per esempio quello di «Polifemo», e dell'<i>Eneide</i> di Virgilio, per esempio quello di «Polidoro»; b) Novelle e Liriche dell'Ottocento, adeguate al carattere della scuola; c) letture scelte delle <i>Confessioni di un ottuagenario</i> di Ippolito Nievo, dell'<i>Autobiografia</i> di G. Duprè o di qualche altro libro per la gioventù.</p> <p>- Letture di libri popolari di educazione morale, civile e religiosa (per esempio: facili brani degli <i>Evangelii</i>, del <i>Quo Vadis?</i>, di <i>Fabiola</i>, dei <i>Promessi Sposi</i>, de <i>Le mie prigioni</i> e dei <i>Doveri degli Uomini</i> di Silvio Pellico). [...]</p> <p>CLASSE II.</p> <p><i>Orale.</i> - Letture di brani di opere moderne, di racconti e descrizioni del genere prescritto per la prima classe, sempre attinenti, oltre che all'educazione morale, civile e religiosa, agli aspetti del lavoro nell'epoca contemporanea.</p> <p>- Letture di classici: a) episodi scelti dell'<i>Iliade</i> di Omero, in traduzione moderna ; b) alcune delle figure e degli episodi della <i>Divina Commedia</i> più accessibili alle menti degli alunni ; c) episodi dell'<i>Orlando Furioso</i> o della <i>Gerusalemme liberata</i>, d) alcune delle più interessanti <i>Lettere familiari</i>, su</p>

impressioni di viaggio, di G. Baretta; e) episodi dei *Promessi Sposi*, con sommaria esposizione del loro contenuto morale, civile e religioso; f) *Il bel Paese* di Antonio Stoppani e i *Miei ricordi* di Massimo d'Azeglio. [...]

TERZA CLASSE AGRARIA.

Orale. - Letture moderne sulle caratteristiche delle professioni rurali, sugli aspetti della natura, della produzione e delle industrie agricole in Italia e nelle Colonie, con particolare riguardo alla regione ove sorge la scuola; letture sulla funzione educativa del lavoro, considerato, anzitutto, come fonte di benessere individuale e sociale. [...]

Letture di classici: a) richiami alle letture più interessanti delle classi precedenti, con particolari osservazioni su caratteri umani, costumi, sentimenti, pensieri morali, religiosi e sociali; b) letture e commento di liriche o brani di poemi di carattere georgico (autori consigliati: Esiodo: *Le opere e i giorni*, Virgilio, Poliziano, Tansillo, Alamanni, Zanella, Pascoli, ecc.).

La religione convenientemente illustrata, anche come fattore morale, prendendo lo spunto dalle letture e dagli insegnamenti del corso.

TERZA CLASSE COMMERCIALE.

Orale. - Letture di brani di scelte opere moderne in prosa e in poesia atte ad illustrare le finalità delle diverse professioni o mestieri, gli aspetti molteplici della produzione in Italia e all'estero, nonché la funzione educativa del lavoro, considerato particolarmente come fonte di benessere individuale e sociale; letture, desunte anche da adatte riviste, sulle condizioni del commercio nelle varie regioni, sullo scambio dei prodotti con l'estero ed il traffico dei principali porti della Penisola, nonché su viaggi e scoperte dei grandi navigatori ed esploratori. [...]

Letture di classici: a) richiami alle letture omeriche, virgiliane, dantesche e manzoniane, commentate nelle classi precedenti, e lettura di qualche altro episodio; b) alcune Lettere scelte (di interesse commerciale o geografico) di Filippo Sassetti.

La religione convenientemente illustrata, anche come fattore morale, prendendo lo spunto dalle letture e dagli insegnamenti del corso.

TERZA CLASSE INDUSTRIALE (Per meccanici e falegnami).

Orale. - Letture di brani di opere moderne aventi contenuto morale, civile e religioso e di altre atte ad illustrare le finalità delle diverse professioni o mestieri, gli aspetti molteplici della produzione industriale in Italia e all'estero, nonché la funzione educativa del lavoro, considerato particolarmente come fonte di benessere individuale e sociale. [...]

Letture di classici: a) richiami alle letture più interessanti delle classi precedenti, con particolari osservazioni su caratteri umani, costumi e sentimenti; b) lettura e commento di poesie riguardanti la scienza e le sue diverse applicazioni.

La religione convenientemente illustrata anche come fattore morale, prendendo lo spunto dalle letture e dagli insegnamenti del corso.

TERZA CLASSE INDUSTRIALE (Per edili).

[come sopra]

TERZA CLASSE INDUSTRIALE (Per tessili).

[come sopra]

TERZA CLASSE INDUSTRIALE (Femminile),

Orale. - Letture di novelle, racconti, bozzetti, ecc., che rappresentino con

	<p>intento educativo gli aspetti dell'attività femminile, e di brani vari, i quali offrano notizie (eventualmente anche di carattere storico) sulle più interessanti industrie femminili ed illustrino il valore morale del lavoro umano. [...]</p> <p>Lecture di classici: a) richiami alle lecture omeriche, virgiliane, dantesche e manzoniane commentate nelle classi precedenti, e lettura di qualche altro episodio; b) lecture e commenti di passi del <i>Giorno</i> di G. Parini; c) poesie patriottiche; d) liriche religiose, d'intimità familiare e di carattere georgico.</p> <p>La religione convenientemente illustrata anche come fattore morale, prendendo lo spunto dalle lecture e dagli insegnamenti del corso.</p>
<p>Regio Decreto 5 novembre 1930, n. 1467. <i>Modificazioni i agli orari e programmi delle scuole medie</i> (ministro Giuliano)</p>	<p>Avvertenze generali riguardanti le prove d'esame [come precedenti]. [è eliminata l'introduzione generale precedente il punto I]</p>
	<p>Esami di ammissione alle scuole medie [come precedenti]. [sono eliminate le <i>Avvertenze</i> conclusive]</p>
	<p>Esame di ammissione alla classe IV ginnasiale. Prova orale: 1. Il candidato dovrà mostrare di conoscere per lettura diretta le seguenti opere o scelte di opere esponendo il contenuto di parti o di episodi indicati dalla Commissione, e leggendone e dichiarandone qualche passo, pure indicato dalla Commissione: Omero: <i>Iliade</i> ed <i>Odissea</i>; Una scelta di novelle italiane dal XIV al XIX secolo; Giusti: prose e poesie scelte; Settembrini: <i>Ricordanze della mia vita</i> (larga scelta); o Pellico: <i>Le mie prigioni</i>; o D'Azeglio: <i>I miei ricordi</i> (larga scelta); o Abba: <i>Da Quarto al Volturno</i>; D'Azeglio: <i>Ettore Fieramosca</i>. 2. Lettura e commento da un'antologia appropriata al primo triennio della scuola media, che dia larga parte a prosatori ed a poeti del secolo XIX e contemporanei, e che contenga brani relativi alla presente vita italiana. [...] 4. Recitazione a memoria di poesie o brani di prosa di grande valore artistico. Nella dichiarazione o nel commento, cui deve precedere sempre la lettura del passo prescelto (e del modo come il candidato legge o recita a memoria si tenga gran conto) si esigeranno anche quei discreti ma concreti riferimenti ai personaggi, ai luoghi, alla storia, ai costumi, ai sentimenti morali e religiosi, ai quali il brano possa essere collegato entro il primo grado d'insegnamento medio. Ma tale esigenza non soverchi l'altra dell'interpretazione del passo nel suo sviluppo logico, nel suo significato e nel suo valore espressivo: interpretazione che darà modo di vedere se il candidato abbia l'abitudine di rendersi conto di quello che legge e come sappia parlare e conversare.</p>
	<p>Esame di ammissione alla I classe del corso superiore dell'Istituto magistrale. <i>Prova orale:</i> 1. Il candidato dovrà mostrare di conoscere per lettura diretta le seguenti opere o scelte di opere esponendo il contenuto di parti o di episodi indicati dalla Commissione e leggendone e dichiarandone qualche passo, pure indicato dalla Commissione: Dante: <i>Divina commedia</i> (episodi scelti). Ariosto: <i>Orlando Furioso</i> (episodi scelti).</p>

	<p>Una commedia del Molière o del Goldoni e una tragedia dell'Alfieri.</p> <p>Due scritti autobiografici, o completi o in larga scelta, indicati dal candidato tra quelli dell'Alfieri, del Pellico, del Giusti, del Settembrini, del D'Azeglio, del Duprè, dell'Abba, del Farina, del Fucini, o di altri scrittori anche stranieri.</p> <p>2. Lettura e commento da un'antologia di prosatori e poeti del sec. XIX e contemporanei, italiani e stranieri, appropriata al primo grado di scuola media e che contenga brani relativi alla presente vita italiana. [...]</p> <p>4. Recitazione a memoria di poesie o brani di prosa di grande valore artistico.</p> <p>Nella dichiarazione e nel commento preceduto sempre da un adeguato saggio di lettura del passo prescelto (e del modo come il candidato legge o recita a memoria si tenga gran conto) si esigeranno anche quei discreti ma concreti riferimenti ai personaggi, ai luoghi, alla storia, ai costumi, ai sentimenti morali e religiosi, ai quali il brano possa essere collegato entro il primo grado d'insegnamento medio. Ma tale esigenza non soverchi l'altra dell'interpretazione del passo nel suo sviluppo logico, nel suo significato e nel suo valore espressivo: interpretazione che darà modo di vedere se il candidato abbia l'abitudine di rendersi conto di quello che legge, e come sappia parlare e conversare.</p>
<p>Regio Decreto 29 giugno 1933, n.892, <i>Programmi di esame per gli Istituti medi d'istruzione classica, scientifica e magistrale</i> (ministro Ercole)</p>	<p>Avvertenze generali riguardanti le prove d'esame. [come precedenti].</p>
	<p>Esami di ammissione alle scuole medie. [come precedenti].</p>
	<p>Esami di ammissione alla IV ginnasiale. <i>Prova orale.</i></p> <p>1. Il candidato dovrà mostrare di conoscere per lettura diretta le seguenti opere o scelta di opere leggendone e dichiarandone qualche passo, indicato dalla Commissione ed esponendo il contenuto di parti o di episodi pure indicati dalla Commissione: Omero: <i>Iliade</i> ed <i>Odissea</i>; Una raccolta di novelle italiane dal XIV al XIX secolo o, a scelta del candidato: Giusti: prose e poesie varie; Un'altra opera indicata dal candidato fra le seguenti: Settembrini: <i>Ricordanze della mia vita</i> (larga scelta); Pellico: <i>Le mie prigioni</i>; D'Azeglio: <i>I miei ricordi</i> (larga scelta); Abba: <i>Da Quarto al Volturno</i> o <i>Storia dei mille</i>; Fucini: <i>Le veglie di Neri</i> (edizione per le scuole); Italo Balbo: <i>Da Roma a Odessa</i>. [punti 2 e 4 come precedente]</p> <p>La conoscenza dei poemi omerici si presume acquistata mediante la lettura di essi saviamente distribuita nei tre anni di studio, ma non tale che il candidato sia pronto ad illustrare i due poemi ad apertura casuale di libro. I passi o episodi su cui cada l'esame siano tra quelli più significativi e caratteristici per la conoscenza del mondo omerico e che certamente anche il professore avrà fatto oggetto di speciale attenzione. [segue come precedente]</p>
	<p>Esame di ammissione alla I classe del corso superiore dell'Istituto magistrale. <i>Prova orale.</i></p>

	<p>1. Il candidato dovrà mostrare di conoscere per lettura diretta le seguenti opere o scelte di opere leggendone e dichiarandone qualche passo indicato dalla Commissione, ed esponendo il contenuto di qualche punto od episodio pure indicato dalla Commissione:</p> <p>Ariosto: <i>Orlando Furioso</i> (episodi scelti organicamente collegati tra loro). Tasso: <i>Gerusalemme Liberata</i> (episodi scelti organicamente collegati tra loro). Una commedia del Goldoni e una tragedia dell'Alfieri. Due scritti autobiografici, o completi o in larga scelta indicati dal candidato tra quelli dell'Alfieri, del Pellico, del Giusti, del Settembrini, del Duprè, del Farina, del Fucini. [segue come precedente]</p>
<p>Regio Decreto 7 maggio 1936- XIV, n. 762, <i>Approvazione e degli orari e programmi per le scuole medie d'istruzione classica, scientifica, magistrale e tecnica.</i> (ministro De Vecchi)</p>	<p>AVVERTENZE GENERALI PER L'INSEGNAMENTO.</p> <p>1. - In ogni ordine di scuole e per qualunque disciplina gli insegnanti mirino sempre al conseguimento della necessaria unità d'insegnamento. Non debbono esistere a scuola «compartimenti stagni»: nessuna materia fa parte per sé stessa. Il collegamento fra le varie discipline e fra le varie parti di uno stesso programma deve condurre al raggiungimento di quello che è lo scopo dell'insegnamento: l'acquisto da parte dei giovani di una cultura unitaria e viva, della cultura fascista. [...]</p> <p>4. - Per tutte le materie gli insegnanti abbiano presente che là ove si accenni a <i>scelta, passi, saggi, estratti</i>, si intende sempre che quando non sia possibile lo studio diretto di un'intera opera, le parti scelte non siano mai lette senza che sia offerta dal docente agli scolari la visione completa dell'opera a cui esse appartengono.</p> <p>5. - Lo studio delle varie letterature deve essere sempre opportunamente avvivato da letture dirette di passi di autori anche diversi da quelli compresi nei programmi d'insegnamento.</p> <p>6. - Ove nei presenti programmi non sia prevista la quantità dei libri o dei passi dei singoli autori che l'insegnante deve leggere e commentare, essa s'intende adeguata alla preparazione e alle possibilità degli alunni.</p> <p>7. - Particolare importanza deve essere data dall'insegnante di italiano alla lettura e alla recitazione a memoria, curando che quella riesca espressiva e questa non finisca col diventare un meccanico e noioso esercizio di ripetizione di poche poesie apprese solo in vista del fine contingente dell'esame. [...]</p> <p>13. - I professori nello svolgimento del programma abbiano cura di evitare argomenti, passi di opere, discussioni ecc., che possano ragionevolmente turbare o mettere in disagio la coscienza religiosa e morale degli alunni. [...]</p>
	<p>Programmi d'insegnamento del ginnasio - corso inferiore.</p> <p>I CLASSE: Uno scrittore adatto al primo anno di scuola media, del secolo XIX o XX (per esempio D'Azeglio - <i>I miei ricordi</i>, Abba, Fucini - <i>Le veglie di Neri</i>, Volpe - <i>La storia degli italiani e dell'Italia</i>) ed un'antologia di prose e poesie di autori del sec. XIX e contemporanei.</p> <p>II CLASSE: L'<i>Odissea</i> - passi organicamente scelti e collegati tra loro, ed un'antologia c.s.</p>

	<p>III CLASSE: L'<i>Iliade</i> - c.s. ed un'antologia c.s. IN TUTTE E TRE LE CLASSI: [...] Con l'indicazione di <i>passi scelti</i>, ecc., non si intende già che lo studio di queste o di altre opere indicate in altre parti dei programmi debba assumere aspetto <i>antologico</i>. È l'insegnante che deve provvedere alla scelta e al collegamento organico nell'opera intera. Vedi Avvertenze generali per l'insegnamento nn. 4, 6, 7, [...], 13.</p>
	<p>Programmi d'insegnamento dell'Istituto magistrale - corso inferiore. I CLASSE: Uno scrittore adatto al primo anno di scuola media, del secolo XIX o XX (come per il corso inferiore del Ginnasio) ed un'antologia di prose e poesie di autori del sec. XIX e contemporanei. II CLASSE: L'<i>Odissea</i> studiata come nel corso inferiore del Ginnasio ed un'antologia c.s. III CLASSE: L'<i>Iliade</i> studiata come nel corso inferiore del Ginnasio ed un'antologia c.s. IV CLASSE: L'<i>Eneide</i> studiata come nel corso superiore del Ginnasio ed un'antologia c.s. [...] Con l'indicazione di <i>passi scelti</i>, ecc., non si intende già che lo studio di queste o di altre opere indicate in altre parti dei programmi debba assumere aspetto <i>antologico</i>. È l'insegnante che deve provvedere alla scelta e al collegamento organico nell'opera intera. Vedi Avvertenze generali per l'insegnamento nn. 4, 6, 7, [...], 13.</p>
	<p>Programmi d'insegnamento delle scuole secondarie di avviamento professionale. I CLASSE: <i>Orale.</i> Lecture, opportunamente scelte, di racconti e descrizioni di autori moderni intorno al lavoro nelle sue varie manifestazioni.[...] Lecture scelte di prosa e di poesia di scrittori che abbiano particolare efficacia educativa e culturale. [...] II CLASSE: <i>Orale.</i> Lecture scelte da opere moderne, attinenti, oltre che all'educazione morale e civile, agli aspetti del lavoro e della vita nell'epoca contemporanea. [...] Lecture scelte di prosa e di poesia di scrittori adatte anche alla educazione del carattere e del gusto. III CLASSE: <i>Orale.</i> Lecture di brani di scelte opere moderne in prosa e in poesia atte ad illustrare le finalità delle diverse professioni o mestieri, gli aspetti molteplici della produzione e la funzione del lavoro, come mezzo educativo e come fonte di benessere individuale e sociale. Lecture, desunte anche da adatte riviste, sulle più importanti attività della Nazione, su viaggi e scoperte di grandi navigatori</p>

	<p>ed esploratori antichi e moderni, sulle invenzioni del genio italiano, sulle colonie, sulle condizioni e sullo sviluppo economico delle varie regioni, sui costumi e le tradizioni popolari. [...]</p> <p>Letture scelte di prosa e di poesia di scrittori adatte non solo alla cultura speciale dell'alunno ma anche alla educazione del carattere e del gusto.</p> <p>L'insegnamento della lingua italiana [...] con idonei commenti alle letture e con opportuni richiami anche alle altre materie di studio esso deve inoltre offrire argomento e motivo ad osservazioni e riflessioni che valgano a sviluppare le facoltà intellettuali dell'alunno educandone il carattere e il gusto.</p> <p>[...]</p> <p>Vedi Avvertenze generali per l'insegnamento nn. 7, [...], 13.</p>
	<p>Programmi d'insegnamento dell'Istituto tecnico – corso inferiore. [come per il corso inferiore dell'Istituto magistrale]</p>
	<p>Programmi d'insegnamento dell'Istituto tecnico agrario – corso preparatorio. Lettura e commento di episodi scelti dell'<i>Iliade</i>, dell'<i>Odissea</i> e dell'<i>Eneide</i>, con breve riassunto di tutto il poema.</p> <p>Lettura compiuta o in ampia organica scelta di un libro di prosa moderna di carattere narrativo. A seconda delle attitudini della classe e del tempo disponibile l'insegnante può scegliere tra i seguenti autori. Manzoni: <i>I Promessi Sposi</i>; Nievo: <i>Le confessioni di un italiano</i>; Settembrini, Pellico; Abba: <i>Da Quarto al Volturno</i>.</p> <p>Lettura e commento di liriche dell'Ottocento; di qualcuna di esse recitazione a memoria. Nozioni essenziali di metrica.</p> <p>Vedi Avvertenze generali per l'insegnamento nn. 4, 6, 7, [...], 13.</p>
	<p>Programmi d'insegnamento dell'Istituto tecnico industriale – corso preparatorio. [come per il corso preparatorio dell'Istituto tecnico agrario]</p>
<p>Regio Decreto 10 giugno 1937- XV, n.876, <i>Programmi d'esame per gli Istituti di istruzione media classica, scientifica e magistrale, II.</i> <i>Programmi d'esame per gli istituti di istruzione media tecnica</i> (ministro Bottai)</p>	<p>Avvertenze generali riguardanti le prove d'esame [istruzione media classica, scientifica e magistrale]. [...]</p> <p>2. - Requisiti essenziali di ogni prova orale sono la chiarezza dell'espressione e l'ordine dell'esposizione. A ciò il candidato deve essere aiutato e guidato dalla chiarezza e dall'ordine logico nelle domande e in generale nel discorso dell'esaminatore.</p> <p>3. - Elemento di giudizio da tenersi in gran conto è, per ogni prova orale, anche il modo con cui il candidato riveli il dominio della parola e la sicurezza e efficacia comunicativa del suo discorso.</p> <p>4. - La prova orale non deve avere andamento troppo saltuario, così da distogliere il candidato dall'argomento prescelto, non appena egli dimostri di essersi orientato, o da fargli iniziare ogni momento, per rispondere a domande sempre nuove e quasi incalzanti, un nuovo sforzo mentale.</p> <p>I programmi d'esame contengono vasta o varia materia, ma ciò non vuol dire che questa debba tutta riversarsi nell'esame, il quale deve consistere invece in un colloquio accurato su qualche autore o su qualche punto e dal cui esito felice si presumerà acquisita la prova di una adeguata preparazione sul tutto.</p> <p>[...]</p>

7. - È necessario che gli esaminatori abbiano cura di evitare argomenti, passi di opere, discussioni ecc. che possano ragionevolmente turbare o mettere in disagio la coscienza religiosa e morale degli alunni.

*

Non paia infine inutile raccomandare particolarmente ai Presidenti delle Commissioni esaminatrici che queste siano poste in grado di assolvere il compito delle prove orali con calma, con ordine, in locali in cui sia possibile ad ogni commissario e ad ogni candidato parlare ad alta voce senza disturbare l'andamento di altri esami, avendo a disposizione, in numero sufficiente, libri, atlanti esemplari, lavagne: in modo che i commissari possano sostenere la fatica e i candidati il cimento dell'esame nelle migliori condizioni di spirito.

Esame di ammissione alle scuole medie.

[come precedente]

Esame di ammissione alla IV ginnasiale.

Prova orale:

a) Lettura e interpretazione di passi dell'*Iliade*, dell'*Odissea*, scelti dalla Commissione tra quelli indicati dal candidato, con esposizione dell'argomento generale dell'opera.

b) Lettura e interpretazione di passi di un autore del secolo XIX e XX (p.esempio: R. Fucini, *Le veglie di Neri*; Abba, *Da Quarto al Volturno*; G. Volpe, *Storia dell'Italia e degli Italiani*, Italo Balbo, *Antologia: «Stormi d'Italia sul mondo»*; P. Badoglio, *La guerra d'Etiopia*, ecc.) indicati dal candidato e scelti, eventualmente, da una antologia.

In luogo di tali passi il candidato può indicarne altri tolti da raccolte di testamenti, lettere, diari, ecc. di combattenti della grande guerra e della guerra per la conquista dell'Impero.

c) Recitazione a memoria di poesie e brani di prosa di grande valore artistico e adatti alla cultura e alle attitudini dei giovani. [...]

Esame di idoneità alla IV classe del corso inferiore dell'Istituto magistrale per i licenziati dalla scuola secondaria di avviamento professionale.

Prova orale:

1. Lettura e interpretazione di passi dell'*Iliade* e dell'*Odissea*, scelti dalla Commissione tra quelli indicati dal candidato, con esposizione dell'argomento generale dell'opera, e di passi di un autore del secolo XIX o XX; oppure - in luogo di questo autore - di passi di una antologia indicata dal candidato.

2. Recitazione a memoria di qualche passo di poesia del sec. XIX o contemporaneo. [...]

Avvertenze generali riguardanti le prove d'esame [istruzione media tecnica].

[punti indicati come per l'istruzione media classica, scientifica e magistrale, oltre alle indicazioni per le discipline tecniche]

Esame di ammissione alla prima classe di scuola secondaria di avviamento professionale di qualunque tipo.

Prova orale:

Letture di un facile brano di prosa scelto dalla Commissione; esposizione del suo contenuto [...].

Esame di licenza dalla scuola secondaria di avviamento professionale.

	<p><i>Prova orale:</i> Lettura e commento di brani di prosa e di poesia moderna, tratti da un'antologia, scelti dalla Commissione tra quelli indicati dal candidato. [...] Recitazione a memoria di alcuni di essi.</p> <p>Esame di ammissione al corso inferiore dell'Istituto tecnico. <i>Prova orale:</i> 1. Lettura ad alta voce di un passo di prosa o di poesia su libro scelto dalla Commissione ed esposizione orale del luogo letto. 2. Riassunto di un racconto scelto dalla Commissione fra quelli (non meno di dieci) indicati dal candidato in un libro di letture che presenterà alla Commissione. [...]</p> <p>Esame di idoneità alla 4a classe del corso inferiore dell'Istituto tecnico, per i licenziati dalla scuola secondaria di avviamento professionale. [come l'esame di idoneità alla IV classe del corso inferiore dell'Istituto magistrale per i licenziati dalla scuola secondaria di avviamento professionale].</p>
<p>Regio Decreto 30 luglio 1940, n.1174, <i>Orari e programmi per la scuola media</i> (ministro Bottai)</p>	<p>AVVERTENZE GENERALI. I programmi che seguono, descrivono il carattere più che non fissino i dettagli dell'insegnamento, il quale, per esser vivo e fecondo, non può ridursi ad un sistema minuto di nozioni. Gli autori da leggersi non sono determinati. Ampie antologie offriranno al professore e agli alunni libero campo di letture e di ricerche. Ricca sarà anche la obbligatoria biblioteca di classe. Il professore così potrà disporre, per la sua opera di educatore, tanto più impegnativa quanto più personale, di numerosi e vivi strumenti. Se le antologie forniranno per lo più argomento di letture collettive, la biblioteca di classe risponderà, piuttosto, alle tendenze e ai bisogni individuali degli alunni. La <i>lettura</i>, insomma, è palestra, vita di questa scuola, e dischiuderà l'intelletto degli alunni alla dignità degli studii. Condurre i giovani al senso vivo di tale dignità, incitarli e avviarli alla conquista di un'alta coscienza umana, è il compito della Scuola media; e la lettura è il mezzo più orientativo, se troppo non si distinguano le particolarità e le individualità delle varie discipline di studii: distinzione che in questo grado di scuola si risolverebbe, ancora una volta, in conoscenze e cognizioni meccaniche e prive di valore. La Scuola media deve operare in un clima intimo di familiarità, in cui le tendenze e le disposizioni dei singoli ragazzi si paleseranno meglio. Per assecondare le naturali attitudini, l'insegnante non deve volgersi a nessun mezzo empirico, a nessun espediente esterno: basterà che impronti la vita della scuola alla più grande spontaneità e che viva il più possibile con i suoi ragazzi. La scuola, nello sviluppare e rivelare l'individualità degli alunni, tenda soprattutto a comporla e organizzarla nel quadro delle superiori esigenze collettive. <i>ITALIANO.</i> <u><i>Avvertenze.</i></u> <i>Letture.</i> Destare l'interesse dell'alunno per la lettura, è quanto soprattutto occorre proporsi nell'insegnamento dell'Italiano. L'antologia e la biblioteca di classe</p>

	<p>dovranno pertanto appagare e sostenere quell'amore per il mondo dell'arte e della cultura, che nel giovinetto si annuncia perlopiù con l'accendersi della fantasia. Prose d'arte, quindi, e poesie, nelle quali si componga e si riveli la vita della nostra epoca in tutte le sue manifestazioni, e nelle quali il mondo familiare dei giovinetti si chiarisca e si armonizzi. Alcune delle più grandi figure della nostra tradizione storica, letteraria, artistica, rivivranno nella sensibilità dei nostri scrittori moderni. I passi saranno scelti coll'intento di guidare i ragazzi, gradualmente ma sicuramente, al sentimento della lingua come poesia.</p> <p>Fra gli autori stranieri figureranno i grandi scrittori per l'infanzia e la giovinezza, in buone e agili traduzioni, e, in alcuni casi, in opportune parafrasi.</p> <p>L'antologia, unica per i primi due anni, sarà ordinata in modo che nel primo anno la scelta cada prevalentemente su autori italiani e conterrà <i>brevissime</i> notizie per ciascun autore. Note e commenti saranno sempre informati a sobrietà, giacché l'antologia deve risultare vasta, ma non pesante e prolissa.</p> <p>L'esercizio della memoria deve aver parte notevole in questa scuola. [...] <i>Biblioteca di classe.</i></p> <p>Operante nella vita scolastica come elemento essenziale dell'insegnamento, è da considerarsi la biblioteca di classe. In essa, insieme con i libri di divulgazione scientifica, di viaggi e con opere moderne per ragazzi, di sicuro valore artistico, e con libri bene scelti d'attualità, debbono trovar posto autori della letteratura antica a moderna, greca, latina, italiana e straniera, adattati quando occorra anche mediante opportune rielaborazioni, alla intelligenza degli alunni.</p> <p>CLASSE I. a) <i>Lecture dall'antologia di poeti e prosatori italiani dell'epoca nostra, e di facili brani di autori stranieri.</i> d) <i>Lecture dalla biblioteca di classe.</i></p> <p>CLASSE II. a) <i>Lecture dall'antologia.</i> d) <i>Lecture dalla biblioteca di classe.</i></p> <p>CLASSE III. a) <i>Lecture da un'antologia di Omero (Iliade e Odissea) e di Virgilio (Eneide).</i></p> <p>I passi di questi poeti saranno opportunamente scelti, collegati e commentati. Le traduzioni dovranno essere prevalentemente di autori moderni. d) <i>Lecture dalla biblioteca di classe.</i></p>
<p>Decreto Ministeriale 24 aprile 1963, <i>Orari e programmi d'insegnamento della scuola media statale</i></p>	<p>ITALIANO</p> <p>Il programma vuole essere soltanto indicativo allo scopo di assicurare la più ampia libertà didattica all'insegnante.</p> <p>L'insegnamento dell'italiano tende a promuovere la maturazione della personalità dell'alunno mediante l'espressione linguistica [...] Ciò si ottiene [...] con la lettura quanto più ampia possibile, anche in connessione con le vive esperienze dell'alunno, diretta ad aprire più larghi orizzonti spirituali e culturali.</p> <p>Non si sono poste barriere cronologiche alle letture, in quanto la modernità</p>

<p>(ministro Gui)</p>	<p>non è sempre legata al dato cronologico, è lasciata all'insegnante eguale possibilità di scelta fra scrittori dell'antichità classica o stranieri (in buona traduzione italiana) e scrittori italiani, in modo che la ricerca dei valori artistici, culturali ed educativi si estenda in una più ampia area umana. Per la medesima ragione, non sono stati nominati nel programma nemmeno quei poemi e quelle opere che pure tradizionalmente hanno sollecitato la fantasia e l'interesse degli allievi (come, ad esempio, i poemi omerici) o che potrebbero essere efficacemente presentati, anch'essa in forma episodica, alla scolaresca (come la <i>Chanson de Roland</i>, <i>Cantar del mio Cid</i>, <i>Nibelungenlied</i>, <i>Orlando Furioso</i>, <i>Gerusalemme Liberata</i>, ecc.) e la stessa <i>Divina Commedia</i>, che, opportunamente spiegata, non offre in molti episodi difficoltà maggiori di quelle presentate dai poemi classici. Si è voluto impedire che una semplice esemplificazione acquistasse carattere normativo.</p> <p>Di proposito non sono state graduate le letture classe per classe. Nel graduarle toccherà all'insegnante il compito di interpretare i vivi interessi degli alunni, saggiamente conciliandoli con le esigenze della cultura e di quella unità di insegnamento cui si ispira la nuova Scuola.</p> <p>Solo si tenga presente che, oltre all'illustrazione linguistica (tenuta nei limiti necessari all'intelligenza del testo) ed artistica, gioverà ogni volta che sia necessario, un minimo di ambientazione storica che e che la lettura di opere ed episodi di opere non deve mirare all'apprendimento contenutistico delle loro trame, ma a saper leggere, a sviluppare cioè la capacità di penetrare nell'intimo significato di quel che si legge. L'apprendimento a memoria di poesie e di brani di prosa sarà il naturale coronamento della piena comprensione dei testi. La lettura antologica dovrà essere accompagnata, secondo le indicazioni dei programmi, da quella di un'opera narrativa moderna. Comunque è da tenere presente che, a soddisfare il bisogno e talora l'ansia di leggere propria di quest'età, non può bastare il libro comune di classe, ma dovrà ampiamente contribuire la lettura individuale, da intendersi non come ameno e marginale diversivo, ma come bisogno che nasca dal vivo della scuola e ad essa si raccordi.</p> <p>Sulle letture domestiche individuali di libri della biblioteca di classe o di altri libri consigliati o liberamente scelti, l'insegnante disporrà periodicamente conversazioni in classe, mediante le quali ogni alunno si abituerà a dare ordine ai suoi pensieri e quindi a perfezionare le sue capacità espressive.</p> <p>CLASSE I.</p> <p>Letture di prose e poesie (anche di scrittori stranieri in buone traduzioni italiane) e di episodi di opere nel senso indicato dalle avvertenze.</p> <p>Letture domestiche di libri consigliati dall'insegnante o scelti dagli alunni.</p> <p>CLASSE II.</p> <p>Letture scelte e lettura domestica come per la prima classe.</p> <p>Letture di un'opera moderna italiana o straniera in buona traduzione italiana.</p> <p>CLASSE III.</p> <p>Letture scelte e lettura domestica come per le classi precedenti.</p> <p>Letture di un'opera narrativa moderna italiana o straniera in buona traduzione italiana.</p>
<p>Decreto Ministeriale 9</p>	<p>ITALIANO I. <i>Obiettivi</i></p>

<p>febbraio 1979, <i>Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale</i> (ministro Pedini)</p>	<p>[...] Nella scuola media l'insegnamento della lingua italiana in continuità con gli apprendimenti della scuola elementare, contribuisce alla maturazione e allo sviluppo della comprensione e della produzione del parlato e dello scritto mediante l'interdipendenza dell'ascoltare, parlare, leggere e scrivere secondo le diverse funzioni e varietà della lingua, dirette sia al dominio dei contenuti sia alla graduale acquisizione della correttezza formale. Il primo obiettivo è volto a sviluppare le capacità di capire e di organizzare la struttura dei discorsi parlati e scritti nelle rispettive caratteristiche, in quanto il parlato e lo scritto comportano tecniche e modalità espressive per quanto complementari. Il secondo obiettivo si raggiunge mediante la buona percezione del parlato, una pronuncia largamente accettabile, la lettura corrente ed espressiva, lo scritto corretto anche dal punto di vista ortografico. [...]</p> <p><i>II. Indicazioni metodologiche.</i></p> <p>[...] Il linguaggio delle opere letterarie di prosa e di poesia sarà considerato anche come espressione della tradizione linguistica che ha fornito la base principale della lingua nazionale nell'uso colto come nell'uso popolare. I testi letterari andranno visti pertanto, oltre che come espressione della personalità dell'autore, anche nel loro aspetto estetico e come documento della civiltà, della vita sociale, delle consuetudini e degli usi linguistici.</p> <p>Si promuoverà tanto la lettura libera e corrente non mortificata da commenti minuti, limitati quindi a sobri richiami intesi alla comprensione generale del passo, quanto la lettura guidata dall'insegnante in ordine alla comprensione dell'insieme e dei particolari, ampliando i contenuti del testo attraverso conversazioni, esercitazioni orali e scritte sul significato generale, sugli aspetti essenziali, su elementi lessicali.</p> <p>Sarà utile anche la riformulazione orale e scritta di quanto letto. Si curerà che la lettura sia scorrevole, attenta alla funzione della punteggiatura, realizzata con buona pronuncia italiana. La lettura in classe non può considerarsi sufficiente, e l'insegnante, perciò, favorirà in tutti i modi la lettura personale e l'incoraggiamento a leggere indirizzando all'uso della biblioteca di classe, ove esistente, e della scuola, e l'accesso alle biblioteche pubbliche: tutto ciò perché il leggere è l'essenziale strumento educativo di accesso al patrimonio culturale e naturale fattore di autocultura. [...]</p> <p><i>III. Indicazioni programmatiche.</i></p> <p><u>a) Educazione all'ascoltare, al parlare, al leggere e allo scrivere</u></p> <p>[...] Largamente praticata sarà la lettura sia in classe sia in casa: intesa come momento tra i più efficaci dell'educazione linguistica, come impulso al gusto della lettura personale e come stimolo per nuove conoscenze.</p> <p>Per motivare a leggere si sceglieranno letture rispondenti agli interessi più tipici degli alunni: dallo sport all'avventura, dal mondo della natura alla narrativa più viva ed attuale; nel contempo non si trascurerà di avviare e sostenere gli alunni nelle letture intese ad ampliare la loro conoscenza della realtà e ad arricchire la loro maturazione con l'incontro di testi di alto valore letterario, al riguardo dei quali non è da trascurare un sia pur misurato apprendimento a memoria di poesie e passi di prosa.</p> <p>Le letture saranno riferibili al mondo della fantasia (poesia lirica, epica, favole, romanzi, novelle, letteratura di fantascienza etc.), della storia (biografie di personaggi illustri, documenti storici e di tradizioni popolari, passi di</p>
--	--

	<p>epistolario, autobiografie), della scienza e della tecnica (storia di scoperte e di invenzioni, relazioni di viaggiatori, semplici testi scientifici e di tecnica), della vita associata (sport, giornali, testi legislativi e regolamentari, resoconti della realtà economica e sociale), dell'esperienza interiore (testi di carattere religioso e di riflessione morale, diari), della musica e delle arti figurative.</p> <p>Necessaria la lettura di passi, opportunamente scelti, di opere di fondamentale importanza per la nostra lingua e, in genere, per le nostre tradizioni letterarie; è parimenti necessaria la lettura, in ciascuno dei tre anni, di almeno un'opera di narrativa moderna italiana ovvero straniera in buona traduzione italiana (completa o adeguatamente ridotta in relazione all'età degli alunni). [...]</p>	
<p>Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n.59, <i>Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di I grado</i> (ministro Moratti)</p>	<p><i>Obiettivi specifici di apprendimento per le classi prima e seconda (primo biennio)</i></p>	
	<p><i>Conoscenze</i></p>	<p><i>Abilità</i></p>
	<p>Per leggere</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementi caratterizzanti il testo narrativo letterario e non (biografia, autobiografia, diario, lettera, cronaca, articolo di giornale, racconto, leggenda, mito, ecc.) - Elementi caratterizzanti il testo poetico (lirica, epica, canzone d'autore e non). - Meccanismi di costituzione dei significati traslati (metonimia, metafora, ecc.) e altre figure retoriche. - Strategie di controllo del processo di lettura ad alta voce al fine di migliorarne l'efficacia (semplici artifici retorici: pause, intonazioni, ecc.). - Strategie di lettura silenziosa e tecniche di miglioramento dell'efficacia quali la sottolineatura e le note a margine. - Esperienze autorevoli di lettura come fonte di piacere e di arricchimento personale anche fuori dalla scuola. - Testi presenti su software, cd-rom e la "navigazione" in Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leggere silenziosamente e ad alta voce utilizzando tecniche adeguate. - Leggere ad alta voce in modo espressivo testi noti e non di diverso tipo con pronuncia orientata allo standard nazionale. - Comprendere ed interpretare in forma guidata e/o autonoma testi letterari e non (espositivi, narrativi, descrittivi, regolativi, ecc.) attivando le seguenti abilità: <ul style="list-style-type: none"> • individuare informazioni ed elementi costitutivi dei testi, • individuare il punto vista narrativo e descrittivo, • comprendere le principali intenzioni comunicative dell'autore, • operare inferenze ed anticipazioni di senso, anche in riferimento ad un lessema non noto, • leggere integrando informazioni provenienti da diversi elementi del testo (immagini, tabelle, indici, grafici, capitoli, didascalie, ecc.), • comprendere impliciti e

		<p>presupposizioni.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leggere in forma guidata e/o autonoma testi poetici d'autore e analizzarli a livello fonico, metrico-sintattico, polisemico. - Leggere testi su supporto digitale e ricavarne dati per integrare le conoscenze scolastiche. - Riferirsi con pertinenza ed usare nei giusti contesti brani e riferimenti poetici imparati a memoria.
<i>Obiettivi specifici di apprendimento per la classe terza</i>		
	<p><i>Per leggere</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementi caratterizzanti il testo argomentativo. - Elementi caratterizzanti il testo letterario narrativo (novella, racconto della memoria, monologo interiore, romanzo, ecc.). - Elementi caratterizzanti il testo poetico e l'intenzione comunicativa dell'autore. - Principali caratteristiche testuali di quotidiani, periodici, riviste specializzate. - Testi presenti su supporti digitali. - Navigazione in una enciclopedia classica e in Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendere e interpretare autonomamente/con guida testi, non solo letterari, di tipologie diverse per: <ul style="list-style-type: none"> • riconoscere e formulare ipotesi sul significato di particolari scelte narrative e stilistiche, • riconoscere le tesi esposte e l'opinione dell'autore • esplicitare le principali relazioni extra-testuali (rapporti del testo con altri testi, col contesto culturale e le poetiche di riferimento, ...), • approfondire la comprensione degli impliciti e delle presupposizioni. • riflettere sulla tesi centrale di un testo a dominanza argomentativa ed esprimere semplici giudizi • dimostrare la competenza della sintesi.
<i>PECuP - Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni)</i>		

	<p>Alla fine del Primo Ciclo di istruzione, il ragazzo: [...]</p> <ul style="list-style-type: none"> • conosce e utilizza, in maniera elementare, tecniche differenziate di lettura silenziosa dei testi e legge correttamente, ad alta voce, testi noti e non noti di semplice dettato; [...]; sa orientarsi entro i principali generi letterari antichi e moderni (fiabe, miti, leggende, poemi, poesia lirica ed epica, teatro, racconti, romanzi, resoconti di viaggio, ecc.) e ha cominciato a sviluppare, grazie al contatto con i testi semplici ma significativi della nostra letteratura e della nostra cultura (da apprendere anche a memoria), il gusto per l'opera d'arte verbale (poesia, narrativa, ecc.), e per la "lucida" espressione del pensiero. • legge quotidiani [...].
<p>D.M. 31 luglio 2007, <i>Indicazioni per il curricolo per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione</i> (ministro Fioroni)</p>	<p>L'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO</p> <p>[...] Particolare importanza assume la biblioteca scolastica, da intendersi come luogo deputato alla lettura ma anche all'ascolto e alla scoperta di libri, che sostiene l'apprendimento autonomo e continuo; un luogo pubblico, fra scuola e territorio, che favorisce la partecipazione delle famiglie, agevola i percorsi di integrazione delle famiglie immigrate, crea ponti tra lingue, linguaggi, religioni e culture.</p> <p>ITALIANO (area linguistico-espressiva, finalità uniche per il I ciclo)</p> <p>[...]</p> <p>La lettura va praticata su una grande varietà di testi, per scopi diversi e con strategie funzionali al compito, per permettere all'alunno l'accesso ai testi anche in modo autonomo. La consuetudine con i libri pone le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri per tutta la vita. Per questo occorre assicurare le condizioni (biblioteche scolastiche, accesso ai libri, itinerari di ricerca, ecc.) da cui sorgono bisogni e gusto di esplorazione dei testi scritti. La pratica della lettura è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'alunno. [...]</p> <p>Ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso. La lettura connessa con lo studio e l'apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto rispondono a bisogni presenti nella persona. [...]</p> <p>Lo sviluppo del senso estetico e del gusto letterario avverrà sin dai primi anni della scuola primaria su testi scelti tra esempi culturalmente validi della letteratura per l'infanzia. L'acquisizione precoce della capacità di interrogare i testi, per cercare in essi risposte che contribuiscano all'arricchimento culturale e alla maturazione della personalità dell'alunno, sarà la premessa di una buona educazione linguistica e letteraria, che dovrà consolidarsi nel tempo.</p> <p>Nella scuola secondaria di primo grado la lettura di alcuni testi del patrimonio letterario italiano e dialettale, opportunamente selezionati in ragione dell'età e della maturità dei ragazzi, deve indurre alla discussione, a ipotesi interpretative, al confronto dei punti di vista. Si attingerà alle opere della nostra più alta tradizione letteraria, come a esempio alcuni versi tratti da Dante, per costruire</p>

una solida base culturale.

La frequentazione assidua di testi di diverso genere permetterà all'alunno di individuare i modelli che ne sono alla base e di assumerli come riferimenti nelle proprie produzioni comunicative. Ogni tipo testuale sarà appreso come una forma comunicativa storicamente determinata dalle convenzioni, dalle tradizioni culturali, letterarie e linguistiche, quindi variabile nel tempo. Attenzione va posta all'arricchimento del patrimonio lessicale dell'alunno, il cui ampliamento è obiettivo condiviso da tutti i docenti per la parte di vocabolario di base e di parole comuni alle varie discipline; inoltre, gradualmente e in stretto raccordo con i contenuti, ogni area curerà l'apprendimento dei termini specifici di ogni disciplina come chiave per il possesso dei concetti. [...]

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

[...].

Nelle attività di studio, personali e collaborative, usa i manuali delle discipline o altri testi di studio, al fine di ricercare, raccogliere e rielaborare i dati, le informazioni, i concetti e le esperienze necessarie, anche con l'utilizzo di strumenti informatici.

Legge con interesse e con piacere testi letterari di vario tipo e comincia a manifestare gusti personali per quanto riguarda opere, autori e generi letterari, sui quali scambia opinioni con compagni e con insegnanti.

[...]

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Leggere

- Leggere ad alta voce in modo espressivo testi noti raggruppando le parole legate dal significato e usando pause e intonazioni per seguire lo sviluppo del testo e permettere a chi ascolta di capire.

- Leggere in modalità silenziosa testi di varia natura e provenienza applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti) e mettendo in atto strategie differenziate (lettura orientativa, selettiva, analitica).

- Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi informativi ed espositivi per documentarsi su un argomento specifico e/o per realizzare scopi pratici.

- Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative.

- Riformulare in modo sintetico le informazioni selezionate da un testo e riorganizzarle in modo personale (liste di argomenti, riassunti schematici, mappe, tabelle).

- Usare in modo funzionale le varie parti di un manuale di studio: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici.

- Comprendere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie) individuando personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; relazioni causali, tema principale e temi di sfondo; il genere di appartenenza e le tecniche narrative usate dall'autore.

- Comprendere testi descrittivi, individuando gli elementi della descrizione, la

	<p>loro collocazione nello spazio, le caratteristiche essenziali, il punto di vista dell'osservatore.</p> <p>- Comprendere tesi centrale, argomenti a sostegno e intenzione comunicativa di semplici testi argomentativi su temi affrontati in classe.</p>
<p>D.M. 16 novembre 2012, n.254, <i>Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione</i> (ministro Profumo)</p>	<p>FINALITÀ GENERALI Scuola, costituzione, Europa [...]</p> <p>Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006) (1) che sono: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale.</p> <p>(1) Si riporta di seguito la definizione ufficiale delle otto competenze-chiave (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE)). <i>La comunicazione nella madrelingua</i> è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero. [...] <i>La competenza digitale</i> consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa implica abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC): l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet. <i>Imparare a imparare</i> è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale sia in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza. [...] <i>Consapevolezza ed espressione culturale</i> riguarda l'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive. [...]</p> <p>Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione [...]</p> <p>[...] Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni [...]</p> <p>ITALIANO [...]</p> <p>[...] Nel primo ciclo di istruzione devono essere acquisiti gli strumenti necessari ad una «alfabetizzazione funzionale»: gli allievi devono ampliare il patrimonio orale e devono imparare a leggere e a scrivere correttamente e con crescente arricchimento di lessico. Questo significa, da una parte, padroneggiare le</p>

tecniche di lettura e scrittura, dall'altra imparare a comprendere e a produrre significati attraverso la lingua scritta. Lo sviluppo della strumentazione per la lettura e la scrittura e degli aspetti legati al significato procede in parallelo e deve continuare per tutto il primo ciclo di istruzione, ovviamente non esaurendosi in questo.

Letture

La pratica della lettura, centrale in tutto il primo ciclo di istruzione, è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'allievo. Per lo sviluppo di una sicura competenza di lettura è necessaria l'acquisizione di opportune strategie e tecniche, compresa la lettura a voce alta, la cura dell'espressione e la costante messa in atto di operazioni cognitive per la comprensione del testo. Saper leggere è essenziale per il reperimento delle informazioni, per ampliare le proprie conoscenze, per ottenere risposte significative. La cura della comprensione di testi espositivi e argomentativi – anche utilizzando il dibattito e il dialogo intorno ai testi presentati – è esercizio di fondamentale importanza. La nascita del gusto per la lettura produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio, fa incontrare i racconti e le storie di ogni civiltà e tempo, avvicina all'altro e al diverso da sé. Tutte queste esperienze sono componenti imprescindibili per il raggiungimento di una solida competenza nella lettura e per lo sviluppo di ogni futura conoscenza. A scuola si apprende la strumentalità del leggere e si attivano i numerosi processi cognitivi necessari alla comprensione. La lettura va costantemente praticata su un'ampia gamma di testi appartenenti ai vari tipi e forme testuali (da testi continui a moduli, orari, grafici, mappe, ecc.) per scopi diversi e con strategie funzionali al compito, senza mai tralasciare la pratica della lettura personale e dell'ascolto di testi letti dall'insegnante realizzata abitualmente senza alcuna finalizzazione, al solo scopo di alimentare il piacere di leggere. Lo sviluppo della competenza di lettura riguarda tutte le discipline. È compito di ciascun insegnante favorire con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale o sintattico oppure a livello della strutturazione logico-concettuale. La consuetudine con i libri pone le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri per tutta la vita. Per questo occorre assicurare le condizioni (biblioteche scolastiche, accesso ai libri, itinerari di ricerca, uso costante sia dei libri che dei nuovi media, ecc.) da cui sorgono bisogni e gusto di esplorazione dei testi scritti. La lettura connessa con lo studio e l'apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto rispondono a bisogni presenti nella persona. In questa prospettiva, ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso, come premessa ad una prima educazione letteraria, che non si esaurisce certo nel primo ciclo di istruzione.

Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo

[...]

I docenti di tutto il primo ciclo di istruzione dovranno promuovere, all'interno di attività orali e di lettura e scrittura, la competenza lessicale relativamente sia all'ampiezza del lessico compreso e usato (ricettivo e produttivo) sia alla sua padronanza nell'uso sia alla sua crescente specificità.[...]
Per l'apprendimento di un lessico sempre più preciso e specifico è fondamentale che gli allievi imparino, fin dalla scuola primaria, a consultare dizionari e repertori tradizionali e *online*.

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

[...]

Usa manuali delle discipline o testi divulgativi (continui, non continui e misti) nelle attività di studio personali e collaborative, per ricercare, raccogliere e rielaborare dati, informazioni e concetti; costruisce sulla base di quanto letto testi o presentazioni con l'utilizzo di strumenti tradizionali e informatici.

Legge testi letterari di vario tipo (narrativi, poetici, teatrali) e comincia a costruirne un'interpretazione, collaborando con compagni e insegnanti. [...]

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Letture

- Leggere ad alta voce in modo espressivo testi noti raggruppando le parole legate dal significato e usando pause e intonazioni per seguire lo sviluppo del testo e permettere a chi ascolta di capire.

- Leggere in modalità silenziosa testi di varia natura e provenienza applicando tecniche di supporto alla comprensione (sottolineature, note a margine, appunti) e mettendo in atto strategie differenziate (lettura selettiva, orientativa, analitica).

- Utilizzare testi funzionali di vario tipo per affrontare situazioni della vita quotidiana.

- Ricavare informazioni esplicite e implicite da testi espositivi, per documentarsi su un argomento specifico o per realizzare scopi pratici.

- Ricavare informazioni sfruttando le varie parti di un manuale di studio: indice, capitoli, titoli, sommari, testi, riquadri, immagini, didascalie, apparati grafici.

- Confrontare, su uno stesso argomento, informazioni ricavabili da più fonti, selezionando quelle ritenute più significative ed affidabili. Riformulare in modo sintetico le informazioni selezionate e riorganizzarle in modo personale (liste di argomenti, riassunti schematici, mappe, tabelle).

- Comprendere testi descrittivi, individuando gli elementi della descrizione, la loro collocazione nello spazio e il punto di vista dell'osservatore.

- Leggere semplici testi argomentativi e individuare tesi centrale e argomenti a sostegno, valutandone la pertinenza e la validità.

- Leggere testi letterari di vario tipo e forma (racconti, novelle, romanzi, poesie, commedie) individuando tema principale e intenzioni comunicative dell'autore; personaggi, loro caratteristiche, ruoli, relazioni e motivazione delle loro azioni; ambientazione spaziale e temporale; genere di appartenenza. Formulare in collaborazione con i compagni ipotesi interpretative fondate sul testo.

Acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo

	<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
--	---

2. Per la scuola media superiore – secondaria di II grado

<p>Regio Decreto 14 ottobre 1923, n. 2345, Allegati A e B. <i>Approvazio ne degli orari e dei programmi per le scuole medie (ministro Gentile)</i></p>	<p>Esame di ammissione alla I classe liceale.</p> <p><i>Prova scritta:</i> Relazione sopra un argomento del programma di materie letterarie per gli esami orali. Oppure: Analisi d'una poesia o di un brano di prosa (anche una semplice sentenza posta a disposizione del candidato).</p> <p><i>Prove orali:</i> 1. Esposizione di un'opera letta (o di parte di un'opera che formi un tutto a sé). scelta fra le seguenti (una per gruppo): a) Dante: <i>Divina Commedia</i> (Episodi) - Boccaccio: <i>Novelle scelte</i> - Ariosto: <i>Orlando furioso</i> - Tasso: <i>Gerusalemme liberata</i>. b) Shakespeare: Una tragedia (dal gruppo: <i>Macbeth, Re Lear, Tempesta, Otello, Shilok</i>). - Molière: Una commedia - Cervantes: Episodi scelti dal <i>Don Chisciotte</i>. c) Goldoni: Una commedia - Parini: <i>Il giorno</i>. d) Schiller: Una tragedia - Goethe: <i>Viaggio in Italia</i>, o altre opere. 2. Letture e spiegazioni di passi di autori del sec. XIV al XIX da una antologia che faccia posto agli storici e cronisti, agli scienziati, ai critici ed ai maggiori scrittori stranieri (prosa e poesia). 3: Recitazione a memoria di brani di prosa e poesia di grande valore artistico.</p> <p><i>Avvertenze:</i> Il mondo, a cui il giovanetto si è affacciato nelle prime classi del ginnasio, si va allargando. Ormai l'antichità greco-romana egli la affronterà direttamente nella lettura dei testi. Guardi, dunque, la nuova civiltà uscente dal medioevo e la civiltà moderna nella sua formazione. Alcune figure del poema dantesco serviranno per l'illustrazione del M. E., di cui vedrà nel Boccaccio alcuni aspetti borghesi e comici, che accennano al trapasso a un nuovo modo di concepire la vita. Ariosto e Tasso gli sveleranno il mondo della cavalleria visto da un uomo del Rinascimento e quello delle Crociate visto nel tempo della Controriforma. Aprirà gli occhi alla dissoluzione di questa visione della vita con Cervantes. Shakespeare, Molière, Parini, Schiller, Goethe lo introdurranno alla vita moderna. Ormai dei grandi autori stranieri si hanno buone traduzioni di cui i giovani possono approfittare. La letteratura mondiale deve in quest'età entrare a far parte del mondo dello scolaro. L'esaminatore si accerterà che l'opera esposta sia stata letta direttamente e che il giovanetto si renda conto dell'insieme di istituzioni, costumi, passioni, idee che in essa vivono. Potrà anche accertarsi con</p>
--	--

altre domande che lo scolaro non conosca solo l'opera che a caso è stata scelta per l'esposizione. Farà poi leggere e spiegare nell'antologia per accertarsi della capacità che lo scolaro ha di analizzare e capire singoli passi.

Esame di maturità per i provenienti dal liceo classico.

Prova scritta:

Il candidato svolgerà a sua scelta uno dei due temi proposti:

1. Narrazione e valutazione d'un grande avvenimento o periodo storico compreso nel programma degli esami orali.
2. Analisi estetica d'una poesia o di un brano di prosa posti a disposizione del candidato.

Prova orale:

1. Discussione del tema scritto.
2. Parte storica. Brevi nozioni intorno allo svolgimento del pensiero estetico dal M. E. ai giorni nostri e sulla trasformazione del gusto attraverso le varie età.
3. Parte letteraria. il candidato dovrà mostrare di conoscere per lettura diretta di opere intere o di parte di opere:

I poeti della scuola siciliana e toscana. Dante. I *Fioretti* di S. Francesco. Dino Compagni. Petrarca. Boccaccio. Sacchetti. L. B. Alberti. Boiardo. Lorenzo dei Medici. Poliziano. Pulci. Savonarola. Buonaroti. Cellini. Vasari. Ariosto. Tasso. Bandello. Doni. Grazzini. A. Caro. B. Castiglione. Machiavelli. Guicciardini. G. Bruno. Boccacini. Chiabrera. G. E. Marino. Tassoni. Galilei. Sarpi. Metastasio. Vico. Parini. Pietro Verri. Goldoni. G. Gozzi. Alfieri. Cuoco. Giordani. Monti. Foscolo. Manzoni. Leopardi. Mazzini. Balbo. Gioberti. Pellico. D'Azeglio. Tommaseo. Berchet. Giusti. Nievo. Settembrini. Abba. De Sanctis. Carducci. Pascoli. Fogazzaro. D'Annunzio. Verga.

L'esame consisterà nella lettura ed esposizione del contenuto d'un brano degli autori citati, notizie intorno all'autore letto, valutazione estetica e storica di esso. Analisi d'un'opera che il candidato avrà dichiarato d'aver particolarmente studiato,

Avvertenze.

Lo studio d'una letteratura si riduce ad un semplice «ammobigliamento della memoria» se non è accompagnato dalla lettura degli autori. Perciò, nessuna letteratura, né l'italiana, né la latina, né la greca sarà studiata senza leggere le opere più significative di esse.

I brevi cenni di storia dell'estetica che si premettono all'esame d'italiano debbono essere considerati come un'introduzione agli esami d'italiano, latino, greco, storia dell'arte. Questo sarà il vero fulcro storico intorno a cui si deve organizzare lo studio delle varie letterature. Le opere d'arte, poi, debbono essere guardate con animo sgombro da ogni preoccupazione che non sia quella del valore estetico, del valore umano dell'opera stessa. Sapere a che epoca appartenga un autore, quali opere abbia scritto e quale esperienza personale abbia contribuito alla formazione del suo mondo poetico, escludendo tutte le minuterie erudite, è utile per la comprensione dell'opera che si legge. L'esaminatore deve, appunto, domandare queste notizie come mezzi di tale comprensione e mai come fine a se stesse.

L'esame delle tre letterature non dev'essere mai prova di memoria, ma di cultura e di gusto. Sa il candidato leggere da sé i nostri grandi autori? Ha la capacità di gustarli? È egli fornito delle conoscenze di storia e di estetica necessarie per

<p>collocarli al loro posto? [...]</p> <p>Il candidato dovrà aver letto in larga misura i Classici che sono indicati nel programma. Ma su una diecina di testi da lui stessi indicati, sosterrà un esame più particolareggiato. Fra questi dieci testi, sarà compresa almeno una intera delle tre cantiche dantesche e almeno un'opera per ognuno dei secoli della nostra letteratura. L'esaminatore farà esporre una delle opere lette e studiate particolarmente, a sua scelta, e ne chiederà la valutazione e la critica.</p>
<p>Esame di abilitazione per i provenienti dalla Sezione di agrimensura. <i>Prove orali:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lettura e commento di passi scelti dalle opere di Dante, Boccaccio, Petrarca, Ariosto, Tasso, Parini, Alfieri, Goldoni, Foscolo, Leopardi, Manzoni, Carducci, Pascoli. 2. Esposizione di un'opera o di una raccolta sistematica di passi dalle opere di Leonardo da Vinci, M. Buonarroti (lettere), Vasari, Cellini, Galilei. 3. Esposizione di un'opera o parte di opera di Machiavelli, Guicciardini, Beccaria, Cuoco, Mazzini, Gioberti, Balbo, d'Azeglio, Amari.
<p>Esame di abilitazione per i provenienti dalla Sezione di commercio e ragioneria. Come per la sezione di agrimensura.</p>
<p>Esame di abilitazione all'insegnamento elementare. <i>Prova scritta:</i> Analisi scritta d'una poesia o di un brano di prosa di un classico messo a disposizione del candidato. <i>Prove orali:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Esposizione di un'opera a scelta della commissione per ciascuno dei gruppi sotto indicati. Il candidato dovrà presentare un elenco di almeno quattro opere per il I e II gruppo, e una per ciascuno degli altri gruppi: <ol style="list-style-type: none"> a) Marco Aurelio: <i>Ricordi</i>; Platone: <i>Apologia di Socrate e Critone</i>; Agostino: <i>Confessioni</i>; B. Cellini: <i>Vita</i>; Goldoni: <i>Memorie</i> (scelta); Rousseau, Froebel, Pestalozzi: pagine autobiografiche scelte; Stuart Mill: <i>Autobiografia</i>; Alfieri: <i>Vita</i>; De Sanctis: <i>La giovinezza</i>; Tolstoj: <i>Memorie</i>. b) Omero: <i>Iliade</i> e <i>Odissea</i> (due episodi completi); Virgilio: <i>Eneide</i> (tre libri); Dante: <i>Divina Commedia</i> (Episodi scelti dalle tre cantiche); Ariosto: <i>Orlando</i> (dieci canti); Tasso: <i>Gerusalemme</i> (dieci canti); Manzoni: <i>I promessi sposi</i>; Leopardi: <i>Canti</i> o prose scelte. c) <i>Kalevala</i> (un episodio); <i>Ossian</i>: Un canto; <i>Canzone di Rolando</i>; <i>I Nibelungi</i>; Goethe: <i>Arminio e Dorotea</i>; V. Hugo: <i>Canzone dei secoli</i>; Tolstoj: <i>Guerra e Pace</i>. d) Eschilo: Una tragedia; Sofocle: Una tragedia; Euripide: Una tragedia; Shakespeare: Una tragedia o commedia; Schiller: Una tragedia; Goldoni: Una commedia; Alfieri: Una tragedia; Ibsen : Un dramma. e) Dino Compagni, Villani (estratti), Machiavelli e Guicciardini: Passi scelti delle opere; Cuoco: <i>Saggio sulla rivoluzione</i>; Balbo: <i>Sommario della Storia d'Italia</i>; Gioberti: <i>Primato o Rinnovamento</i>; De Sanctis: <i>Storia della letteratura italiana</i>; Amari: <i>Storia del Vespro o Storia dei musulmani</i>. L'esposizione sarà accompagnata dalla lettura d'un passo e dalla spiegazione di esso con commento secondo la diversa natura all'opera letta (psicologico, estetico, storico). Il candidato deve inquadrare storicamente l'autore letto. 2. Recitazione a memoria di poesie di Foscolo, Leopardi, Carducci, Pascoli ed

altri poeti, del sec. XIX a scelta del candidato.

Avvertenze.

Valgono, in genere, le avvertenze per gli esami di maturità. In particolare, qui bisogna notare che il programma dell'esame d'italiano è più ristretto sotto certi aspetti e più ampio sotto altri. La letteratura italiana è limitata agli autori fondamentali e largo posto è fatto alla letteratura mondiale che nella scuola classica trova il suo posto nel ginnasio superiore. Gli autori sono scelti in modo da mostrare i più vari atteggiamenti dello spirito umano, poiché il futuro insegnante deve aver l'animo aperto a tutti gli aspetti del reale. Le differenze provengono, quindi, dalla diversa finalità delle due scuole. Qui, tutte le materie debbono concorrere alla preparazione dell'insegnante fuori del vuoto formalismo pedagogico.

Esame di maturità per i provenienti dal liceo scientifico.

Prova scritta:

Come per il liceo classico.

Prove orali:

a) Storia letteraria e dell'estetica:

1. Il mondo poetico, politico, religioso, filosofico di Dante.
2. L'umanesimo. Il mondo poetico del Boccaccio e del Petrarca.
3. Il Rinascimento. Il mondo poetico dell'Ariosto.
4. La controriforma. Il mondo poetico del Tasso.
5. La trasformazione dello spirito italiano nel Seicento.
6. Lo scientificismo. La letteratura del Settecento.
7. Il romanticismo. Rinnovamento del mondo poetico italiano.
8. Teorie estetiche e nuovi spiriti artistici nell'Italia risorta.

b) Autori ed opere.

Il candidato dovrà mostrare di conoscere per lettura diretta di opere o parti di opere i seguenti autori:

1. Dante, Petrarca, Ariosto, Tasso.
2. Boccaccio, Sacchetti, ed altri novellieri dal XIV al XVI secolo.
3. Parini, Alfieri, Goldoni, Foscolo, Leopardi, Manzoni.
4. L. Alberti, Leonardo da Vinci, Michelangelo, Cellini, Vasari, Machiavelli, Guicciardini, Galilei, Torricelli, Vico, Filangeri, Galiani, Beccaria, Verri, Cuoco, Mazzini, Balbo, Gioberti, De Sanctis, Amari.
5. Carducci, Pascoli, D'Annunzio, Verga.

Questa prova consisterà o nell'esposizione delle opere lette o nella lettura e spiegazione di passi con riferimento al tutto secondo la natura delle opere scelte per l'esame.

Avvertenza.

Valgono le avvertenze fatte per la maturità del liceo classico

Esame di licenza dal liceo femminile.

Prova scritta:

Un saggio di critica letteraria sul programma degli esami orali

Prove orali:

1. La vita pubblica e privata italiana nel '300, nel Rinascimento, nel periodo della decadenza politica ('600-'700), nel periodo del Risorgimento.
2. Lettura e commento storico e estetico di passi dalle seguenti opere:

	<p>Dante, <i>Divina Commedia</i> e <i>Vita nuova</i>. Boccaccio, <i>Novelle scelte</i>. Petrarca, <i>Rime</i>. Ariosto, <i>Orlando furioso</i>. Tasso, <i>Gerusalemme liberata</i>. Machiavelli, <i>Discorsi</i> e <i>Il Principe</i>. Parini, <i>Poesie</i>. Goldoni, <i>Commedie</i> (una). Alfieri, <i>Tragedie</i> (una). Monti, <i>Poesie</i>. Foscolo, <i>Sepolcri</i> e <i>Sonetti. Le Grazie</i>. Carducci, <i>Poesie</i>. Pascoli, <i>Poesie</i>.</p> <p>3. Relazioni di letture fatte da un'antologia della critica letteraria italiana, compresovi sempre qualche saggio del De Sanctis.</p> <p>4. Recitazione a memoria di poesie di valore artistico.</p> <p><i>Avvertenze.</i></p> <p>Gli esami del liceo femminile debbono essere un saggio di cultura generale. Senza molte minuzie, essi debbono dar prova che le candidate sono in grado di leggere ed apprezzare i migliori scrittori delle singole letterature, che hanno un'idea abbastanza concreta del mondo in cui debbono vivere, e sufficiente finezza spirituale per potervi esercitare la loro missione moralizzatrice. Questi elementi sono troppo sottili perché possano chiaramente fissarsi in un programma di esame, ma l'esaminatore, tenendoli presenti e tenendo presente la natura e lo scopo dell'istituto, potrà formarsi una chiara idea del modo di interrogare che dovrà usare e dei limiti del programma materialmente indicato.</p>
<p>Regio Decreto 16 ottobre 1924 n.1923 (ministro Casati)</p>	<p>Esame di licenza dal liceo femminile.</p> <p>Nel n. 2 del programma delle prove orali all'elenco dei testi si aggiunge:</p> <p>Guicciardini, <i>La Storia d'Italia</i>. Galilei, <i>Prose scelte</i>. Manzoni, <i>Liriche</i> Leopardi, <i>Liriche</i>. Balbo, <i>Storia d'Italia</i>.</p>
<p>Regio Decreto 31 dicembre 1925, n.2473</p> <p><i>Programmi di esame di ammissione, di licenza, di maturità e di abilitazione per gli istituti medi</i></p>	<p>Avvertenze generali riguardanti le prove d'esame. [come riportate nella tabella di sintesi per la scuola media]</p> <p>Esame di ammissione alla I liceo classico</p> <p><i>Prova orale:</i></p> <p>1. Il candidato dovrà mostrare di conoscere per lettura diretta le seguenti opere o parti di opere (una per gruppo, indicata dal candidato quando il gruppo consenta una scelta) esponendo il contenuto di parti o di episodi indicati dalla Commissione con speciale riguardo ai personaggi, alle istituzioni, ai costumi, ai sentimenti morali o religiosi o leggendone e dichiarandone qualche passo, pure indicato dalla Commissione:</p> <p>a) Virgilio: <i>Eneide</i>; b) Manzoni: <i>I Promessi Sposi</i> ; c) Dante: <i>Divina Commedia</i> (Episodi), o Ariosto: <i>Orlando Furioso</i>; o Tasso:</p>

<p>d'istruzione (ministro Fedele)</p>	<p><i>Gerusalemme liberata</i> (edizioni per le scuole); d) Shakespeare : una tragedia di argomento romano o una del gruppo: <i>Macbeth</i>, <i>Re Lear</i>, <i>Tempesta</i>, <i>Otello</i>, <i>il Mercante di Venezia</i>; o Alfieri, o Schiller: una tragedia : e) Molière o Goldoni: una commedia, o Cervantes: episodi scelti dal <i>Don Chisciotte</i>, o Parini: <i>il Giorno</i> (edizione per le scuole), o Goethe: <i>Viaggio in Italia</i> o altre opere dello stesso Goethe. 2. Lettura e commento da un'antologia di autori dal secolo XIV al XIX appropriata al ginnasio superiore, la quale comprenda anche pagine storiche, geografiche, scientifiche o critiche e faccia parte ai maggiori scrittori stranieri (prosa o poesia). 3. Recitazione a memoria di brani di prosa e poesia di grande valore artistico. AVVERTENZE. Si applicano a questo esame le avvertenze fatte per quello di ammissione alla IV ginnasiale circa l'esposizione del contenuto di brani letti con riferimento ai concetti e ai fatti morali, religiosi e civili, insomma alla storia dell'epoca; tale riferimento dovrà essere naturalmente più particolareggiato, come più profonda dovrà essere la risonanza dell'opera dello scrittore nell'animo del lettore. La lettura e la recitazione a memoria, sempre, entrambe, chiare e sicure, avranno un più deciso carattere di spiritualità. Importa assai anche qui che la lettura, il commento o la interpretazione dei passi di carattere storico o narrativo non siano considerati come parte per sé stanti dell'esame, ma chiariscano la visione generale dell'opera o della parte che fu oggetto di studio [...]. Neppure può farsi argomento di esame l'esposizione di nozioni di stilistica o rettorica o di versificazione: il giovane deve averle apprese nella sua preparazione scolastica, anche col sussidio di un manuale, come elementi storici della coltura dai quali non si può prescindere (non mai come presupposti necessari o, peggio, come regole di bello scrivere), ma nell'esame deve saperle applicare al caso concreto.</p>
	<p style="text-align: center;">Esame di maturità per i provenienti dal liceo classico</p> <p><i>Prova scritta:</i> Il candidato svolgerà a sua scelta uno del due temi proposti: 1. Narrazione sintetica e valutazione di un grande avvenimento o periodo storico, compreso nel programma degli esami orali. 2. Analisi estetica, coi riferimenti storici che siano opportuni, di una poesia o di un brano in sé compiuto di prosa. <i>Prova orale:</i> [...] 2. Lettura ed esposizione di un passo da tre degli autori sotto elencati, nelle opere o parti di opere per ciascuno prescritte, coi necessari riferimenti all'opera intera, alle altre opere e alla vita dello scrittore, alla posizione di questo nel disegno generale della storia letteraria italiana e dell'evoluzione del gusto (fra i tre autori uno deve essere Dante: e degli altri due, uno è scelto dalla Commissione e il secondo è indicato dal candidato come oggetto di suo particolare studio). Dante: la <i>Divina Commedia</i>: intera una delle cantiche, e non meno di 25 canti</p>

dalle altre due; disegno generale del poema: parti scelte della *Vita Nuova*; qualche saggio delle *Rime* e del *Convivio*. (il mondo poetico, politico, religioso di Dante)

Petrarca: larga scelta del *Canzoniere*: parti scelte dei *Trionfi*.

Boccaccio: *Decamerone*. disegno generale e novelle scelte; qualche saggio di altre opere volgari (il mondo poetico del Petrarca e del Boccaccio: l'*Umanesimo*).

Ariosto: *Orlando Furioso* e saggi delle *Satire*. (Il mondo poetico dell'Ariosto: il *Rinascimento*).

Machiavelli: *Il Principe*: saggi delle *Storie Fiorentine* o dei *Discorsi*.

Tasso: *Gerusalemme Liberata*, *l'Aminta*, saggi delle lettere. (Il mondo poetico del Tasso).

Parini: il *Giorno* e le *Odi*;

Alfieri, tragedie scelte e larga scelta dalla *Vita*. (La rinascita dello spirito italiano negli scrittori della seconda metà del settecento).

Foscolo: i *Sepolcri*, le *Odi*, saggi dello *Grazie* e dei *Sonetti*: qualche saggio delle prose letterarie;

Monti: scelta di liriche e qualche poemetto.

Leopardi: *Canti*, saggi delle *Operette morali*, *Pensieri*. (Il mondo poetico del Leopardi).

Manzoni: Liriche, tragedie, *I promessi sposi*. (Il mondo poetico, morale, religioso del Manzoni. Il *Romanticismo*).

Carducci: *Rime nuove*, *Odi barbare*, saggi di prose.

Pascoli: liriche e poemetti scelti. (Nuovi spiriti artistici nella Italia risorta).

Nei riferimenti di cui sopra il candidato dovrà mostrare di conoscere saggi appropriati dei seguenti altri autori, dei quali uno tra quelli il cui nome è in corsivo potrà essere da lui indicato come oggetto di particolare studio:

I poeti siciliani e toscani del secolo XIII. Fioretti di S. Francesco.

Dino Compagni, Giovanni Villani, Franco Sacchetti.

L.B. Alberti, Lorenzo de' Medici, *Boiardo*, *Poliziano*, *Pulci*, Savonarola.

Buonarroti, *Cellini*, Vasari, Bandello, Doni, Firenzuola, *Castiglione*, A. Caro, Guicciardini.

Boccalini, Chiabrera, *Tassoni*, *Galilei*, Sarpi, Redi.

Vico, Baretta, Metastasio, *Goldoni*, G. Gozzi.

Cuoco, Giordani.

Mazzini, Balbo, *Gioberti*, Pellico, *D'Azeglio*, Tommaseo.

Berchet, Giusti, Nievo.

Settembrini. Abba.

De Sanctis.

Fogazzaro, *Verga*.

AVVERTENZE.

I programmi dell'esame di maturità comprendono per ogni disciplina una serie più o meno ampia di autori o di argomenti ; e l'obbligo della preparazione o si estende a tutta la serie o è limitato, consentendosi al candidato, in questo caso, una scelta. Ma l'esame orale non deve mai essere una scorribanda: anche per le materie in cui il testo dei programmi non contiene su questo proposito norme che per quelle materie non sarebbero opportune, il colloquio dell'esaminando con la Commissione deve svolgersi in modo che la sua mente non sia continuamente sviata. Quanto più accurata sarà stata la preparazione sull'intero

programma tanto più agevole sarà il trattarne un paragrafo: ed è giusto, come è consono ai fini o al carattere di quest'esame, che un giovane dimostri la sua maturità non colla rapidità con cui passa da un argomento ad altro. ma con l'appropriatezza e la proporzione, con cui ne tratta uno solo o due al più. Solo gli impreparati o i mal preparati chiedono di cambiare argomento ogni cinque minuti. Se non si dove approvare che un esaminatore si impunti su un argomento solo, anche quando è chiaro che su quello l'esame non può essere che negativo. non meno disapprovabile è l'interrompere ogni momento il candidato, per fargli imprendere nuova via specialmente quando si è bene incamminato per una.

L'esame orale delle tre letterature non deve essere una prova di memoria, ma di cultura e di gusto. Non è possibile nel breve tempo della prova accertare se il candidato sappia esporre per filo e per segno le vicende della letteratura anche di un solo periodo storico, o ricordi ordinatamente il contenuto di tutte le opere di uno o più scrittori, o sappia delineare attraverso un secolo o più secoli l'evoluzione di una forma letteraria o lo svolgersi delle dottrine estetiche o le trasformazioni del gusto; non è possibile e non sarebbe neppure opportuno perché per tal modo si riaprirebbe la via alle preparazioni manualistiche.

Lo scopo dell'esame è un altro. Ha saputo il candidato leggere i grandi autori italiani, alcuni con la guida di un maestro, altri da sé, o approfondendone la conoscenza che ne aveva acquisita dal Ginnasio o per sua libera elezione nel Liceo? Sa all'esame rileggerli dimostrando colla lettura con qualche dichiarazione ben intonata ed appropriata, rispondendo a qualche domanda che gli sia rivolta, di comprenderli, di gustarli, di riviverne il pensiero e il sentimento, di saperli collocare al loro posto nella storia? A questo bisogna badare: se a questo riuscirà, il candidato offrirà anche la prova migliore che non è mancata a lui la preparazione strumentale necessaria; che cioè a intendere le cose e le anime di cui gli autori sono espressione gli sono stati apprestati necessari sussidi e inquadramenti di storia, di estetica, ecc., ed ha fatto nel servirsene il necessario tirocinio.

Nel programma di *lettere italiane* parecchi paragrafi contengono anche indicazioni relative alla visione sintetica di un autore o alla storia letteraria (mondo poetico di Dante, rinascimento, romanticismo, ecc.); ma questi sono semplici richiami per l'esaminatore e per il candidato quasi a suggerire da qual parte di un disegno generale di storia letteraria possano attingersi per l'autore che si legge i più immediati riferimenti storici: tali indicazioni non formano materia d'esame perché, lo si ripete, non si possono né in mezz'ora né in un'ora decentemente svolgere argomenti così complessi.

Tra le opere indicate ve ne sono alcune di così ampio sviluppo (per es. la *Divina Commedia*, il *Furioso*, la *Gerusalemme Liberata*) che non si possono pretendere, nel momento dell'esame, ad apertura di libro (che deve essere sempre senza note) tutte le notizie di storia, di mitologia, ecc., che sono materia di commento stampato: la ignoranza o la dimenticanza di ciò che non è essenziale e fondamentale per l'intendimento delle varie figure ed episodi sarà compensata ad usura se il candidato saprà dimostrare che la personalità artistica del poeta è ben chiara nella sua mente, che figure ed episodi parlarono alla sua immaginazione o al suo sentimento, o che nella lettura di quelle opere (il cui studio ha incominciato nel grado inferiore ed approfondito nel grado superiore

de' suoi studi) egli sa muoversi con scioltezza, perché esse sono per lui un ricordo concreto.

Analoghe considerazioni devono farsi per le *letterature latina e greca*.

Si ripete qui, dove anzi può trovare più ampia applicazione, la norma che la esposizione del contenuto dei passi di carattere storico o culturale abbia parte preponderante o costituisca, a dir così, l'ordito in cui si inserisca l'interpretazione di qualche passo: invece in tutti i casi in cui l'interpretazione e il commento sono richiesti «dal punto di vista artistico» il procedimento deve essere inverso.

Esami di maturità per i provenienti dal Liceo scientifico.

Prova scritta:

Come per l'esame di maturità dal Liceo classico.

Prova orale:

[...]

2. Lettura o commento di un passo di tre delle opere o parti di opere sotto indicato per ciascun autore coi necessari riferimenti all'opera intera, alle altre opere e alla vita dello scrittore, alla posizione di questo nel disegno generale della storia letteraria italiana e della evoluzione del gusto (fra i tre autori, uno deve essere Dante: degli altri due uno è scelto dalla Commissione e il secondo è indicato dal candidato come oggetto di suo particolare studio):

Dante: *La Divina Commedia* (intera una delle cantiche e canti scelti delle altre due: parti scelte della *Vita Nuova* e qualche saggio delle Rime (il mondo poetico, politico, religioso di Dante);

Petrarca: scelta del *Canzoniere*;

Boccaccio: *Decamerone*, disegno generale e novelle scelte (Il mondo poetico del Petrarca e del Boccaccio: l'Umanesimo);

Ariosto: *Orlando Furioso* (il mondo poetico dell'Ariosto: il Rinascimento);

Machiavelli: *Il Principe*, saggi delle *Storie Fiorentine*.

Tasso: *Gerusalemme Liberata* (il mondo politico del Tasso);

Galilei: una breve antologia degli scritti scientifici (quando non sia presentato come uno degli autori per l'esame di filosofia);

Parini: il *Giorno* e le *Odi*; Alfieri: Tragedie scelte e saggi della *Vita* (La rinascita dello spirito italiano negli scrittori della seconda metà del settecento):

Foscolo: i *Sepolcri*: alcuni sonetti : qualche saggio delle prose letterarie:

Leopardi: *Canti*, saggi delle *Operette Morali* e dei *Pensieri* (Il mondo poetico del Leopardi) ;

Manzoni: Liriche, saggi delle tragedie, I *Promessi Sposi* (Il mondo poetico, morale e religioso del Manzoni; il Romanticismo);

Carducci: larghi saggi di poesie e di prose:

Pascoli: liriche e poemetti scelti (Nuovi spiriti artistici nell'Italia risorta).

Nei riferimenti di cui sopra il candidato dovrà mostrare di conoscere saggi appropriati dei seguenti altri autori, dei quali uno tra quelli il cui nome è in corsivo potrà essere da lui indicato come oggetto di particolare studio:

I poeti siciliani e toscani del secolo XIII. Fioretti di S. Francesco.

Dino Compagni, Franco Sacchetti e altri novellieri dal XIV al XVII secolo;

L.B. Alberti, Leonardo da Vinci;

Buonarroti, *Cellini*, Vasari;

Guicciardini;

Torricelli, Viviani, Magalotti, Redi, *Tassoni*;
Galvani, *Beccaria*, P. Verri;
Metastasio, *Goldoni*, G. Gozzi, Monti;
Cuoco, *Mazzini*, Balbo, *Gioberti*, *D'Azeglio*, Duprè, *Giusti*, Nievo;
De Sanctis.
Fogazzaro, *Verga*.
AVVERTENZE.
Per le lettere italiane e latine, per la storia e per l'economia politica valgono le avvertenze date per l'esame di maturità dal liceo classico: le lievi differenze nei programmi delle due letterature non importano differenza nei criteri d'esame.

Esami di abilitazione per i provenienti dalla sezione di agrimensura

Prova orale:

1. Lettura o commento di passi scelti dalle opere di Dante, Petrarca, Boccaccio, Ariosto, Tasso, Parini, Alfieri, Goldoni, Monti, Foscolo, Leopardi, Manzoni, Carducci, Pascoli.
2. Esposizione di un'opera o di una raccolta sistematica di passi dalle opere di Leonardo da Vinci, M. Buonarroti (lettere), Vasari, Cellini, Galilei (tre a scelta del candidato).
3. Esposizione di un'opera o parte di opera di N. Machiavelli, Cuoco, Mazzini, Gioberti, Balbo, D'Azeglio, Amari (tre a scelta del candidato).

AVVERTENZE.

L'esame di *Lettere italiane* mira ad accertare nel candidato prima di tutto il possesso e l'uso corretto e chiaro della lingua nazionale nell'ambito generale della coltura, mentre della capacità di trattare con convenienza di forma gli argomenti tecnici saranno documento a suo tempo e luogo le prove richieste per le materie professionali e specialmente quelle scritte.

Ma poiché l'espressione è essenza della spiritualità e questa deve essere educata a valutarla e a possederla dietro la guida degli scrittori che rispecchiano la nostra anima nazionale, le esposizioni e i commenti onde deve constare la prova orale daranno la misura dell'attitudine del candidato non tanto a riprodurre schematicamente ciò che ha appreso dalla lettura, quanto a ricrearlo e a riviverlo in sé: attitudine che, equivalendo ad assimilazione del pensiero altrui nel pensiero proprio, è di grande valore nell'esercizio delle professioni.

Esami di abilitazione per i provenienti dalla sezione di commercio e ragioneria.

Come per la sezione di agrimensura.

AVVERTENZE.

Per le *lettere italiane* e per la *storia* si intendono qui integralmente riprodotte le *Avvertenze* al Programma d'esame per i provenienti dalla Sezione di agrimensura.

Esami di abilitazione all'insegnamento elementare.

Prova scritta:

Analisi di una poesia o di un brano in sé compiuto di prosa di autore classico.

Prova orale:

[...]

2. Il candidato dovrà mostrare di conoscere un'opera a scelta della Commissione per ciascuno dei gruppi sotto indicati, presentando un elenco di almeno quattro opere per il 1 o 2 gruppo, e una per ciascuno

degli altri gruppi.

a) Marco Aurelio: *Ricordi*; Platone: *Apologia di Socrate e Critone*, S. Agostino: *Confessioni*; Cellini: *Vita* (larga scelta); Alfieri: *Vita* (larga scelta); Goldoni: *Memorie* (estratti); Rousseau, Froebel, Pestalozzi: Pagine autobiografiche scelte; Stuart Mill: *Autobiografia* (pagine scelte); De Sanctis: *La giovinezza*.

b) Omero: *Iliade e Odissea* (due libri); Virgilio: *Eneide* (tre libri); Dante: *Divina Commedia* (canti scelti dalle tre cantiche e disegno generale dell'opera); Ariosto: *Orlando Furioso* (dieci canti); Tasso: *Gerusalemme liberata* (dieci canti); Foscolo: *I Sepolcri*; Manzoni: *Liriche e I Promessi Sposi*; Leopardi: *Canti* o scelta dalle *Operette morali*. (Tra le opere indicato in questo gruppo è obbligatoria la Divina Commedia).

c) Kalevala (un episodio): *Chanson de Roland* (traduz. Ital.); i *Nibelunghi* (scelta); Goethe: *Arminio e Dorotea*; V. Hugo: *Leggenda dei secoli*; Tolstoj : *Guerra e pace*.

d) Eschilo o Sofocle o Euripide: una tragedia; Shakespeare (una tragedia) ; Schiller: una tragedia; Goldoni: una commedia; Alfieri o Manzoni: una tragedia; Ibsen: un dramma;

e) Dino Compagni e Giovanni Villani (estratti dalle cronache); Machiavelli: passi scelti dalle opere; Cuoco: *Saggio sulla rivoluzione*; Balbo: *Sommario della Storia d'Italia*; Gioberti: pagine scelte del *Primato* o del *Rinnovamento*; Amari: *Storia del Vespro*; De Sanctis: *Storia della Letteratura italiana*.

L'esame consisterà nell'esposizione del contenuto di qualche episodio o parte dell'opera, nella lettura di qualche passo o nella spiegazione di questo con commento psicologico, storico o estetico, secondo la natura dell'opera. Il candidato inquadrerà storicamente l'autore letto.

3. Recitazione a memoria di poesie dei nostri maggiori poeti del sec.XIX, a scelta del candidato.

AVVERTENZE.

L'esame orale di lingua e letteratura italiana presuppone la conoscenza diretta di parecchie opere appartenenti alla letteratura mondiale, scelte in modo da mostrare i più vari atteggiamenti dello spirito umano, poiché il futuro insegnante deve avere l'animo aperto a tutti gli

aspetti del reale, ed attestare agilità e versatilità di mente. Importa adunque, avanti tutto, che la lettura o il commento del passo, la prima garbata ed espressiva, il secondo chiaro e calzante, si inseriscano naturalmente nell'esposizione: l'inquadramento storico dell'autore dovrà essere richiesto come complemento di coltura quando non sia da richiedersi a spiegare certi caratteri dell'espressione, il che è come dire certi atteggiamenti dello spirito nelle varie età, o almeno a rivelarne la consapevolezza

Esami di licenza dal Liceo femminile

Prova scritta:

Relazione sopra uno degli autori compresi nel programma degli esami orali di italiano,

oppure, a scelta della candidata:

Analisi di una poesia o di un brano in sé compiuto di prosa, di cui sarà indicato l'autore.

Prova orale :

1. Lettura e commento di un passo di tre delle opere o parti di opere

	<p>sottoindicate, coi necessari riferimenti all'opera intera, alle altre opere e alla vita dello scrittore, alla posizione di questo nel disegno generale della storia letteraria o ai rapporti tra la letteratura e la vita pubblica o privata nel '300, nel Rinascimento, nel '600 e nel '700, nel periodo del Risorgimento nazionale; Dante: <i>Vita nova</i> e <i>Divina Commedia</i> (larga scelta di canti dalle tre cantiche). Petrarca: <i>Rime</i> (scelta). Boccaaccio : Novelle scelte. Ariosto: <i>Orlando furioso</i> (scelta dell'estensione complessiva di 10 canti: figure principali). Tasso: <i>Gerusalemme Liberata</i> (scelta dell'estensione complessiva di 10 canti: figure principali). Machiavelli: <i>Il Principe</i>, oppure Castiglione: il Cortegiano (scelta). Parini: <i>Il Giorno</i> (almeno una parte) o alcune <i>Odi</i>. Alfieri: una tragedia. Goldoni: una commedia. Foscolo: <i>Sepolcri</i>, <i>Odi</i> e alcuni sonetti. Manzoni: Liriche e <i>I Promessi sposi</i>. Leopardi: Canti (larga scelta). Carducci: Poesie (scelta). Pascoli: Poesie (scelta). 2. Relazione di letture fatte in un'antologia della critica letteraria compresovi sempre qualche Saggio del De Sanctis. 3. Recitazione a memoria di poesie di grande valore artistico.</p>
<p>Regio Decreto 5 novembre 1930, n. 1467. Modificazio ni agli orari e programmi delle scuole medie (ministro Giuliano)</p>	<p>Avvertenze generali riguardanti le prove d'esame [come precedenti].</p> <p>Esame di ammissione alla I classe liceale. <i>Prova scritta:</i> [come precedenti] <i>Prova orale :</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Il candidato dovrà mostrare di conoscere per lettura diretta le seguenti opere o parti di opere (una per gruppo, indicata dal candidato quando il gruppo consenta una scelta) esponendo il contenuto di parti o di episodi indicati dalla Commissione con speciale riguardo ai personaggi, ai costumi, ai sentimenti morali e religiosi e leggendone e dichiarandone qualche passo, pure indicato dalla Commissione: <ol style="list-style-type: none"> a) Virgilio: <i>Eneide</i>; b) Manzoni: <i>I Promessi sposi</i>; c) Dante: <i>Divina Commedia</i> (episodi), o Ariosto: <i>Orlando Furioso</i>, o Tasso: <i>Gerusalemme liberata</i> (edizioni per le scuole) d) Shakespeare: una tragedia di argomento romano o una del gruppo: <i>Macbeth</i>, <i>Re Lear</i>, <i>Tempesta</i>, <i>Otello</i>, <i>Il Mercante di Venezia</i>, o Alfieri, o Schiller: una tragedia; e) Molière o Goldoni: una commedia, o Cervantes: episodi scelti dal <i>Don Chisciotte</i>, o Parini: il <i>Giorno</i> (edizione per le scuole), o Goethe: <i>Viaggio in Italia</i> o altre opere dello stesso Goethe. 2. Lettura e commento da un'antologia di autori dal secolo XIV al XX appropriata al ginnasio superiore, la quale comprenda anche pagine storiche, geografiche, scientifiche e critiche, faccia parte ai maggiori scrittori stranieri (prosa e poesia), e contenga brani relativi alla presente vita italiana.

3. Recitazione a memoria di brani di prosa e poesia di grande valore artistico. Importa che l'esposizione, la lettura e il commento formino un tutto ed accertino la visione generale dell'opera o della parte che fu oggetto di studio. In quest'esame, più compiutamente che in quello di ammissione dal ginnasio inferiore, il riguardo ai personaggi, ai costumi, ai sentimenti morali e religiosi può essere integrante della comprensione artistica; ma anche qui importa prima di tutto vedere se il candidato si rende conto dello sviluppo ordinato di pensieri che si generano l'uno dall'altro, se scorge il pensiero dominante, se coglie il tono generale della pagina letta.

Anche in questo esame si darà molta importanza al modo come il candidato legge o recita a memoria, esigendo un'intonazione che attesti la comprensione del passo. Egli dovrà inoltre, illustrando le poesie, dimostrare di possedere nozioni adeguate di metrica italiana.

Esame di maturità per i provenienti dal Liceo classico.

Prova scritta:

[come precedenti]

(Non è ammesso alla prova orale il candidato che nella prova scritta si sia dimostrato troppo lontano dalla sufficienza).

Prova orale:

1. Lettura e commento di un passo di due degli autori maggiori qui sotto indicati, coi necessari riferimenti all'opera intera, alle altre opere, al mondo poetico e alla vita dello scrittore, nonché alla posizione di questo nel disegno generale della storia letteraria che il candidato avrà studiato in un testo, che indicherà.

Dei due autori uno deve essere Dante: l'altro è scelto dalla Commissione nell'elenco presentato dal candidato. Tale elenco deve comprendere (oltre Dante) almeno sei degli autori maggiori sotto indicati (nelle opere o parti di opere per ciascuno prescritte come minimo) dei quali tre appartenenti, rispettivamente, ai secoli XIV, XVI, XVIII e tre del secolo XIX o contemporanei.

Sec. XIV: Dante: la Divina Commedia: intera una delle cantiche e non meno di 25 canti delle altre due, complessivamente; disegno generale del poema; saggio della *Vita Nuova* e delle *Rime*.

Petrarca: una scelta di 30 componimenti del *Canzoniere*; parti scelte dei *Trionfi*.

Boccaccio: disegno generale e 15 novelle del *Decamerone*.

Sec. XVI: Ariosto: 15 canti dell'*Orlando Furioso* (o episodi scelti, tra loro collegati, di estensione press'a poco uguale a 15 canti) e saggi delle *Satire*.

Tasso: 10 canti della *Gerusalemme liberata* (o episodi scelti come sopra); l'*Aminta*.

Machiavelli: il *Principe* o saggi in misura proporzionata delle *Storie fiorentine*.

Sec. XVIII: Parini: il *Giorno* e 10 *Odi*.

Alfieri: due tragedie e larga scelta della *Vita*.

Sec. XIX o contemporanei: Foscolo: i *Sepolcri*, le *Odi* e i *Sonetti*. Saggi delle *Grazie* e delle prose letterarie.

Monti: Scelta di liriche e qualche poemetto.

Leopardi: 10 canti e 5 *Operette morali*; i *Pensieri*.

Manzoni: *Adelchi*, le liriche, i *Promessi Sposi*.

Carducci: larga scelta delle poesie, specialmente dalle *Rime Nuove* e dalle *Odi barbare*; saggi di prose.

Pascoli: larga scelta delle poesie.
D'Annunzio : scelta di liriche da qualcuno dei libri delle *Laudi* (*Elettra, Alcione, Merope, Asterope*).

2. La Commissione ha facoltà di richiedere al candidato notizia dei seguenti altri autori. Di cinque autori (tre dei secoli anteriori al XIX e due del secolo XIX) indicati dal candidato, questi dovrà essere pronto ad illustrare qualche saggio appropriato in una raccolta o manuale o altro libro che egli indicherà.
Qualche pagina dei più notevoli scrittori del sec. XIII.

Sec. XIV: Dino Compagni, Giovanni Villani, Franco Sacchetti, saggi delle principali prose ascetiche.

Sec. XV : L. B. Alberti, Lorenzo De Medici, Boiardo, Poliziano, Pulci, Savonarola, Sannazzaro, Leonardo.

Sec. XVI: Buonarroti e altri lirici più notevoli, Cellini, Vasari, Bandello, Firenzuola, Castiglione e Della Casa, Caro, Guicciardini.

Sec. XVII: Marino, Boccacini, Chiabrera, Tassoni, Galilei, Sarpi, Redi, Bartoli, Segneri.

Sec. XVIII; Vico, Baretti, Metastasio, Goldoni, G. e C. Gozzi.

Sec. XIX : Mazzini, Balbo, Gioberti, Tommaseo, Berchet, Giusti, Nievo, Prati, Zanella, De Sanctis, Fogazzaro, Verga, Oriani.

3, La prova orale può essere integrata da una breve discussione sul tema scritto, di cui la Commissione ritenga utile che il candidato illustri qualche punto, oppure dalla lettura all'improvviso ed esposizione di un breve passo di scrittore italiano, scelto in modo da mostrare come il candidato intenda un pensiero organicamente espresso.

L'esame orale non deve essere una prova di memoria, ma di capacità ad intendere e a rivivere il pensiero di uno scrittore. In tale capacità debbono confluire ed assommarsi tutte le particolari attitudini via via conseguite dal giovane nei varii gradi della sua preparazione, delle quali si è fatto parole nei programmi inferiori, ma che si presumono acquisite, anzi consolidate per questa prova conclusiva. Così, per esempio, dal modo con cui il candidato legge si può comprendere se il passo risorge veramente nel suo spirito con piena funzione vitale, nella luce e nel sentimento di ciò che significa: come a cogliervi la ricchezza del contenuto e la forza della rappresentazione devono concorrere spontaneamente le cognizioni storiche, letterarie ed artistiche che il candidato ha fatte sue, sia pure in campo diverso dalla interpretazione degli scrittori.

Che al candidato sia per l'esame orale consentita una certa scelta di autori non implica che gli altri (compresi quelli che come l'Abba, il D'Azeglio, il Pellico, il Settembrini, ecc. appartengono al programma ginnasiale) possano essere a lui sconosciuti: sconosciuti non potranno essere se la delineazione della storia delle nostre lettere avrà, come deve, per fida scorta la lettura diretta degli autori: lettura e studio che, specialmente nei riguardi degli autori indicati sotto il n. 1, nel minimo prescritto, non potranno non riconoscersi necessari anche per la prova scritta.

Esame di maturità per i provenienti dal liceo scientifico.

Lo stesso programma che per la maturità dal Liceo classico.

Esame di abilitazione all'insegnamento elementare.

Prova scritta.

Analisi di una poesia o di un brano in sé compiuto di prosa.

[...]

Non è ammesso alla prova orale il candidato che nella prova scritta si sia dimostrato troppo lontano dalla sufficienza.

Prova orale.

1. Il candidato dovrà mostrare di conoscere un'opera a scelta della Commissione per ciascuno dei gruppi sotto indicati, presentando almeno due opere per il 1 gruppo, almeno cinque opere, di cui due moderne dal Manzoni in poi, per il 2 gruppo: e una per ciascuno degli altri gruppi:

a) Cellini: *Vita* (larga scelta); Tasso: lettere (larga scelta); Goldoni: *Memorie* (estratti); Rousseau, Froebel, Pestalozzi: pagine autobiografiche scelte; Stuart Mill: *Autobiografia* (pagine scelte); Leopardi: lettere (larga scelta); De Sanctis: *La giovinezza*;

b) Omero: *Iliade* e *Odissea* (due libri per ciascun poema); Virgilio: Eneide (tre libri); Dante: *Divina Commedia*, canti scelti dalle tre cantiche e disegno generale dell'opera; Petrarca: una scelta di almeno 30 componimenti del *Canzoniere*; Ariosto: *Orlando Furioso* (10 canti); Tasso: *Gerusalemme liberata* (10 canti); Parini: il *Giorno* (almeno una parte) e 10 odi; Foscolo: *I Sepolcri*; Manzoni: Liriche e i *Promessi Sposi*; Leopardi: almeno 10 canti e 5 operette morali; Carducci: larga scelta delle poesie, specialmente dalle Rime Nuove e dalle *Odi Barbare*; saggi di prose; Pascoli: larga scelta delle poesie; D'Annunzio (scelta di liriche da qualcuno dei libri delle *Laudi: Elettra, Alcione, Merope, Asterope*). (Tra le opere indicate in questo gruppo è obbligatoria la *Divina Commedia*);

c) *Chanson de Roland* (trad. ital.); i *Nibelunghi* (scelta); Goethe: *Faust* 1 parte; V. Hugo: *Leggenda dei secoli*; Tolstoi: *Guerra e pace*;

d) Eschilo o Sofocle o Euripide: una tragedia; Shakespeare: una tragedia; Schiller: una tragedia; Molière o Goldoni: una commedia; Alfieri o Manzoni: una tragedia; Ibsen: un dramma;

e) Dino Compagni e Giovanni Villani (estratti dalle cronache); Machiavelli: passi scelti dalle opere; Cuoco: *Saggio sulla rivoluzione*; Balbo: *Sommario della storia d'Italia*; Gioberti: pagine scelte dal *Primato* e dal *Rinnovamento*; De Sanctis: *Storia della Letteratura italiana o Saggi critici*.

L'esame consisterà nell'esposizione di qualche episodio o parte dell'opera, nella lettura di qualche passo e nella spiegazione di questo, con commento psicologico, storico o estetico, secondo la natura dell'opera. Il candidato inquadrerà storicamente l'autore letto.

2. Recitazione a memoria di poesie dei nostri maggiori poeti del sec. XIX a scelta del candidato.

3. La prova orale può essere integrata da una breve discussione sul tema scritto, di cui la Commissione ritenga utile che il candidato illustri qualche passo, oppure dalla lettura all'improvviso ed esposizione di un breve passo di scrittore italiano, scelto in modo da mostrare come il candidato intenda un pensiero organicamente espresso.

L'esame orale di lingua e letteratura italiana deve essere diretto a far conoscere quale capacità abbia il futuro insegnante a comprendere i vari atteggiamenti dello spirito umano e a cogliere nell'espressione artistica i vari aspetti del reale.

L'inquadramento storico dovrà per gli autori stranieri essere limitato a quanto è necessario per rendersi conto di certi caratteri dell'opera, inconfondibili con

	<p>quelli di opere di altro grado di civiltà o di altra nazione: più preciso dovrà essere invece per le opere appartenenti alle letterature classiche, e alla letteratura italiana: della quale il candidato dovrà dimostrare di conoscere lo svolgimento nelle linee fondamentali.</p> <p>Si darà molta importanza al modo come il candidato legge o recita a memoria, esigendo un'intonazione che attesti la comprensione e il gusto del passo.</p>
<p>Regio Decreto 29 giugno 1933, n.892, <i>Programmi di esame per gli Istituti medi d'istruzione classica, scientifica e magistrale</i> (ministro Ercole)</p>	<p>Avvertenze generali riguardanti le prove d'esame [come precedenti].</p> <p>Esame di ammissione alla I classe liceale. <i>Prova scritta.</i> [come precedente] <i>Prova orale.</i> 1. Il candidato dovrà mostrare di conoscere per lettura diretta le seguenti opere o parti di opere (una per gruppo, indicata dal candidato quando il gruppo consenta una scelta) leggendone e dichiarandone qualche passo, indicato dalla Commissione ed esponendo il contenuto di parti o di episodi, pure indicati dalla Commissione, con speciale riguardo ai personaggi, ai costumi, agli affetti, ai sentimenti: a) Virgilio: <i>Eneide</i>; b) Ariosto: <i>Orlando Furioso</i>, o Tasso: <i>Gerusalemme liberata</i> (edizioni per le scuole); c) Manzoni: <i>I Promessi sposi</i>; d) una tragedia dell'Alfieri o una commedia di Goldoni; oppure: una tragedia dello Shakespeare (di argomento romano o del gruppo: Macbeth, Re Lear, Tempesta, Otello, il Mercante di Venezia) o dello Schiller; oppure: episodi scelti del Don Chisciotte, o Goethe: <i>Viaggio in Italia</i> o altre opere dello stesso. [punti 2 e 3 come precedente] Quanto ai due poemi maggiori che il candidato deve conoscere, la scelta del passo non deve essere fatta, nell'esame, a caso, cioè ad apertura di libro. Come l'alunno potrà aver acquistata nella scuola conoscenza adeguata di essi anche da un'ampia e soprattutto organica scelta, cost' esaminatore dovrà fare oggetto di colloquio qualcuno dei passi (e sono moltissimi) da cui la prova di tale conoscenza possa balzare più immediata e sicura. In quest'esame, più compiutamente che in quello di ammissione dal ginnasio inferiore, il riguardo ai personaggi, ai costumi, agli affetti, ai sentimenti può essere integrante della comprensione artistica; ma anche qui importa prima di tutto vedere se il candidato si rende conto dello sviluppo ordinato di pensieri che si generano l'uno dall'altro, se scorge il pensiero dominante, se coglie il tono generale della pagina letta. Anche in questo esame si darà molta importanza al modo come il candidato legge o recita a memoria, esigendo un'intonazione che attesti la comprensione del passo. Egli dovrà inoltre, illustrando le poesie, dimostrare di possedere nozioni adeguate di metrica italiana.</p> <p>Esame di maturità per i provenienti dal liceo classico. <i>Prova scritta</i> [come precedente]</p>

	<p>Prova orale</p> <p>[1. come precedente, salvo l'esclusione dell'<i>Aminta</i> del Tasso dall'elenco delle opere obbligatorie]</p> <p>2. La Commissione ha facoltà di richiedere al candidato anche la lettura e il commento, con le necessarie notizie storico letterarie, di qualche passo, scelto in una raccolta o in un manuale o altro libro che il candidato indicherà, di uno tra quattro (pure indicati dal candidato) dei seguenti autori (due del sec. XIX e due dei secoli anteriori).</p> <p>[elenco degli autori come precedente].</p> <p>Degli autori di cui al n. 1 e al n. 2 non scelti dal candidato, questi dovrà ad eventuale richiesta della Commissione dare notizia sulla scorta di quanto egli ha appreso nel corso dei suoi studi, e, in particolare, dal disegno di storia letteraria che si presume condotto, specialmente per i maggiori, sulle letture dirette di opere o parti di opere: letture, del resto, necessarie anche come preparazione alla prova scritta.</p> <p>3. La prova orale può essere integrata dalla lettura all'improvviso ed esposizione di un breve passo di scrittore italiano, che abbia senso compiuto, oppure da una breve discussione sul tema scritto, di cui la Commissione ritenga utile che il candidato illustri qualche punto.</p> <p>L'esame orale non deve essere una prova di memoria, ma di capacità ad intendere e a rivivere il pensiero di uno scrittore. In tale capacità debbono confluire tutte le particolari attitudini via via conseguite dal giovane nei vari gradi della sua preparazione, delle quali si è fatto parola nei programmi inferiori, ma che si presumono acquisite, anzi consolidate per questa prova conclusiva. Così, per esempio, dal modo con cui il candidato legge si può comprendere se il passo risorge veramente nel suo spirito con piena funzione vitale, nella luce e nel sentimento di ciò che significa: come a coglierne il senso devono concorrere spontaneamente le cognizioni storiche, letterarie ed artistiche che il candidato ha fatte sue, sia pure in campo diverso dalla interpretazione degli scrittori.</p>
	<p>Esame di maturità per i provenienti dal liceo scientifico.</p> <p>Lo stesso programma che per il Liceo classico.</p>
	<p>Esame di abilitazione all'insegnamento elementare.</p> <p><i>Prova scritta.</i></p> <p>[come precedente]</p> <p><i>Prova orale.</i></p> <p>1. Il candidato dovrà mostrare di conoscere un'opera a scelta della Commissione per ciascuno dei gruppi sotto indicati presentando almeno un'opera per il 1 gruppo: almeno quattro opere, di cui due moderne dal Manzoni in poi.</p> <p>[opere indicate ai punti a) e b) come precedente, salvo l'esclusione di Stuart Mill]</p> <p>c) Eschilo o Sofocle o Euripide: una tragedia; Shakespeare: una tragedia; Schiller: una tragedia; Goethe: <i>Faust</i>, 1a parte; Alfieri o Manzoni: una tragedia; Molière o Goldoni: una commedia</p> <p>d) Dino Compagni e Giovanni Villani (estratti dalle cronache); Machiavelli: passi scelti dalli opere; Cuoco: <i>Saggio sulla rivoluzione</i>; Balbo: <i>Sommario della storia d'Italia</i>; Gioberti: pagine scelte dal <i>Primato</i> e dal <i>Rinnovamento</i>; De Sanctis: <i>Storia della Letteratura italiana</i> o <i>Saggi critici</i>; Carlyle: <i>Gli eroi</i>; Oriani:</p>

	<p>pagine scelte; Mussolini; <i>Discorsi</i> (scelta).</p> <p>L'esame consisterà nell'esposizione di qualche episodio o parte dell'opera, nella lettura di qualche passo e nella spiegazione di questo, con commento psicologico, storico o estetico, secondo la natura dell'opera. Il candidato inquadrerà storicamente l'autore letto.</p> <p>2. Recitazione a memoria di poesie dei nostri maggiori poeti con particolare riguardo a quelli del sec. XIX, a scelta del candidato.</p> <p>3. La prova orale può essere integrata dalla lettura all'improvviso ed esposizione di un breve passo di scrittore italiano, scelto in modo da mostrare come il candidato intenda un pensiero che abbia senso compiuto, oppure da una breve discussione sul, tema scritto, di cui la Commissione ritenga utile che il candidato illustri qualche passo.</p> <p>L'esame orale di lingua e letteratura italiana deve essere diretto a far conoscere quale capacità abbia il candidato a comprendere i vari atteggiamenti dello spirito umano e a cogliere nell'espressione artistica i vari aspetti del reale.</p> <p>L'inquadramento storico dovrà per gli autori stranieri essere limitato a quanto è necessario per rendersi conto di certi caratteri dell'opera, inconfondibili con quelli di opere di altro grado di civiltà o di altra nazione: più preciso dovrà essere invece per le opere appartenenti alle letterature classiche, e alla letteratura italiana, della quale il candidato dovrà dimostrare di conoscere lo svolgimento nelle linee fondamentali.</p> <p>Si darà molta importanza al modo come il candidato legge o recita a memoria, esigendo un'intonazione che attesti la comprensione e il gusto del passo.</p>
<p>Regio Decreto 7 maggio 1936-XIV, n. 762, <i>Approvazione degli orari e programmi per le scuole medie d'istruzione classica, scientifica, magistrale e tecnica.</i> (ministro De Vecchi)</p>	<p>AVVERTENZE GENERALI PER L'INSEGNAMENTO. [come corsi inferiori]</p> <p>Programmi d'insegnamento del ginnasio – corso superiore.</p> <p>IV CLASSE: <i>L'Eneide</i>: passi organicamente scelti e collegati fra loro ed un'antologia dei secoli XIV-XX.</p> <p>V CLASSE: <i>Gerusalemme liberata</i> c.s ed un'antologia c.s.</p> <p>IN ENTRAMBE LE CLASSI: [...] Nozioni di metrica italiana. L'alunno deve essere abituato a rendersi conto dello sviluppo ordinato di pensieri che si generano l'uno dall'altro, a scorgere il pensiero dominante, a cogliere il tono generale della pagina letta. Vedi Avvertenze generali per l'insegnamento nn. 4, 6, 7, [...], 13.</p> <p>Programmi d'insegnamento del liceo classico. <i>Storia letteraria.</i></p> <p>I CLASSE: Dal Medio Evo a tutto il Quattrocento.</p> <p>II CLASSE: Il Cinquecento, il Seicento, il Settecento.</p> <p>III CLASSE: L'Ottocento e il Novecento. L'insegnante deve dare alcuni cenni elementari di storia della musica,</p>

subordinatamente alla storia di quelle manifestazioni letterarie che sono strettamente collegate con l'arte musicale (lauda, ballata, sonetto, canzone, madrigale, melodramma, oratorio, ecc.)

Autori.

Dante - È richiesta la conoscenza generale della Divina Commedia ed una più specifica, nei singoli anni, delle singole cantiche attraverso lo studio e la interpretazione diretta di non meno di 15 canti per cantica.

I CLASSE:

Petrarca, Boccaccio.

II CLASSE:

Ariosto, Machiavelli.

III CLASSE:

Foscolo, Leopardi, Manzoni.

Inoltre per la *I classe*: lettura e commento di saggi di *quattro* altri autori che il professore sceglierà tra i seguenti: Dante (*Vita Nuova, Convivio, Epistole Latine, De Monarchia*); poeti del *Dolce stil novo*; Dino Compagni, Franco Sacchetti (*Le Novelle*); i Fioretti di San Francesco; Lettere di Santa Caterina da Siena; L.B. Alberti; Luigi Pulci; M.M. Boiardo; Poliziano (volgare e latino); Pontano, Leonardo, Sannazzaro.

Per la *II classe*: saggi di Parini e Alfieri e di altri *due* autori scelti fra i seguenti: Cellini; Castiglione; Bandello; Guicciardini; Tasso; un gruppo di lirici (Michelangelo, Gaspara Stampa, Berni, Tansillo); Folengo; Boccacini; Marino; Tassoni; Galileo; Sarpi; Testi; Redi; Bartoli; Vico; Muratori, Barette; Metastasio; Goldoni, i due Gozzi; Cesarotti.

Per la *III classe*: saggi di Carducci, Pascoli, D'Annunzio e Mussolini e di altri *due* autori scelti tra i seguenti: Monti; Cuoco; Berchet; Mazzini; Cesare Balbo; Giusti; Nievo; Gioberti; Tommaseo; De Sanctis; Verga; Oriani.

IN TUTTE E TRE LE CLASSI:

[...]

La storia letteraria deve accompagnare costantemente lo studio degli scrittori, in modo che, mentre è avviata da essi, reciprocamente se ne avvalori e renda più piena la conoscenza.

I saggi degli autori indicati negli ultimi capoversi del programma debbono essere proporzionati all'importanza di ciascuno.

Vedi Avvertenze generali per l'insegnamento nn. 4, 6, 7, [...], 13.

Programmi d'insegnamento del liceo scientifico.

Storia letteraria.

II CLASSE:

Dal Medio Evo a tutto il Quattrocento.

III CLASSE:

Il Cinquecento, il Seicento, il Settecento.

IV CLASSE:

L'Ottocento e il Novecento.

L'insegnante deve dare alcuni cenni elementari di storia della musica, subordinatamente alla storia di quelle manifestazioni letterarie che sono strettamente collegate con l'arte musicale (lauda, ballata, sonetto, canzone, madrigale, melodramma, oratorio, ecc.)

Autori.

I CLASSE:
Gerusalemme liberata: passi organicamente scelti e collegati fra loro e un'antologia dei secoli XIV-XX.
 Dante [come per il liceo classico].
 II, III e IV CLASSE:
 Come nella I, II e III classe del Liceo classico.
 Inoltre, per ognuna delle classi II e III, saggi di altri tre autori da scegliere tra quelli indicati per la I e II del Liceo classico; per la IV classe saggi di Carducci, di Mussolini e di un terzo autore da scegliere fra gli altri indicati per la III classe del Liceo classico. [...]
 Vedi le Avvertenze per il Liceo classico e le Avvertenze generali per l'insegnamento nn. 4, 6, 7, [...], 13.

Programmi d'insegnamento dell'Istituto magistrale - corso superiore.

Storia letteraria.
 [come per il liceo classico].
Autori.
 Dante - [come per il liceo classico].
 I CLASSE:
 [come per il liceo classico].
 II CLASSE:
 [come per il liceo classico].
 III CLASSE:
 [come per il liceo classico].
 Inoltre per la *I classe*: lettura e commento di saggi di *due* altri autori che il professore sceglierà tra i seguenti: [come per il liceo classico]
 Per la *II classe*: lettura e commento di saggi di *due* altri autori da scegliersi fra i seguenti: [come per il liceo classico]; Parini; Alfieri.
 Per la *III classe*: saggi di Carducci, di Mussolini e di un terzo da scegliere tra i seguenti: [come per il liceo classico]; Pascoli, D'Annunzio.
 IN TUTTE E TRE LE CLASSI:
 [...]
 [come per il liceo classico].

Programmi d'insegnamento dei Corsi secondari di avviamento professionale a programmi ridotti.

PREMESSE

I presenti programmi debbono esser considerati come semplicemente indicativi. In essi vien fatto frequentemente uso delle parole cenni, nozioni, elementi, allo scopo di richiamare gli insegnanti alla necessità di uno svolgimento facile, piano e limitato della materia; ma anche quando le dette parole non ricorrano, l'insegnante deve contenere lo sviluppo dei diversi argomenti entro limiti modesti e adeguati al grado di capacità e di preparazione degli alunni, tenendo presente l'età di questi e lo scopo eminentemente pratico del Corso.

TIPO AGRARIO (ANNUALE)

Orale - Letture di racconti e descrizioni attinenti, oltre che alla educazione morale e civile, agli aspetti del lavoro agricolo e alle manifestazioni della vita campestre.

TIPO INDUSTRIALE (ANNUALE)

Orale - Letture di racconti e descrizioni attinenti, oltre che alla educazione morale e civile, agli aspetti del lavoro.

TIPO INDUSTRIALE FEMMINILE (ANNUALE)

Orale - Letture di racconti e descrizioni attinenti, oltre che alla educazione morale e civile, agli aspetti del lavoro femminile.

TIPO COMMERCIALE (ANNUALE)

Orale - Letture di racconti e descrizioni attinenti, oltre che alla educazione morale e civile, agli aspetti del lavoro.

TIPO AGRARIO (BIENNALE)

I CLASSE:

Orale - Facili letture di buoni autori moderni

II CLASSE:

Orale - Letture di brani di buoni autori moderni, racconti e descrizioni attinenti, oltre che alla educazione morale e civile, agli aspetti del lavoro agricolo e alle manifestazioni della vita campestre.

TIPO INDUSTRIALE PER APPRENDISTI FALEGNAMI EDILI E MECCANICI

I CLASSE:

Orale - Facili letture di buoni autori moderni

II CLASSE:

Orale - Letture di brani di buoni autori moderni, racconti e descrizioni attinenti, oltre che alla educazione morale e civile, agli aspetti del lavoro.

TIPO INDUSTRIALE PER APPRENDISTI ELETTRICISTI

[come sopra]

TIPO INDUSTRIALE FEMMINILE

I CLASSE:

Orale - Facili letture di buoni autori moderni

II CLASSE:

Orale - Letture di brani di buoni autori moderni, racconti e descrizioni attinenti, oltre che alla educazione morale e civile, agli aspetti del lavoro femminile.

TIPO SPECIALIZZATO MARINARO

[come quelli delle prime due classi della Scuola secondaria di avviamento professionale]

Programmi d'insegnamento Corsi secondari di avviamento professionale

TIPO COMMERCIALE

I CLASSE

Orale - Facili letture di buoni autori moderni, di racconti e descrizioni intorno al lavoro nelle sue varie manifestazioni. [...]

Letture di brani di prosa e di poesia di particolare valore per la coltura e l'educazione.

II CLASSE

Orale - Lettura di brani di opere moderne, di racconti e descrizioni attinenti, oltre che alla educazione morale e civile, agli aspetti del lavoro e del commercio nell'epoca contemporanea. [...]

Letture di brani di prosa e di poesia adatti alla coltura e all'educazione del carattere e del gusto.

TIPO COMMERCIALE ALBERGHIERO

I CLASSE

Orale - Letture di passi di autori scelti, specialmente fra quelli che possono dare all'alunno più precisa conoscenza della propria regione. Letture da riviste turistiche. Esercizi di recitazione di prose e poesie. [...]

II CLASSE

Orale - Letture di brani di opere moderne, di racconti e descrizioni attinenti, oltre che alla educazione morale e civile e agli aspetti del lavoro. Recitazione di dialoghi e di una commedia. [...]

Programmi d'insegnamento della scuola tecnica a indirizzo agrario, industriale e commerciale.

I CLASSE:

Lettura e commento di poesie e prose moderne scelte da un'antologia dove sia fatta la debita parte ai viaggi e ai commerci, alle invenzioni, scoperte e industrie, con speciale riguardo all'Italia moderna e contemporanea. Recitazione a memoria di qualcuna di dette poesie e prose, di riconosciuto valore artistico.

Brevi profili biografici e notizie sulle opere principali dei maggiori ingegni italiani del Medio Evo e del Rinascimento. Viaggiatori ed esploratori italiani di queste età.

II CLASSE:

Lettura e commento di poesie e prose scelte da un'antologia che illustri gli avvenimenti della storia italiana dagli inizi del Risorgimento ad oggi con sobri riferimenti alla storia generale, e di prose riguardanti la pubblica economia. Recitazione a memoria di qualcuna di dette poesie e prose, di riconosciuto valore artistico.

Brevi profili biografici e notizie sulle opere principali dei maggiori ingegni italiani dal secolo XVII ai nostri giorni. Viaggiatori ed esploratori italiani dello stesso periodo.

Programmi d'insegnamento della scuola professionale femminile.

I CLASSE:

Lettura compiuta o in ampia organica scelta di uno o due libri di prosa moderna di carattere narrativo.

Lettura e commento di liriche moderne; di qualcuna di esse recitazione a memoria.

Nozioni essenziali di metrica.

II CLASSE:

Lettura e commento: dei principali episodi dell'*Inferno* di Dante, tra loro collegati dalla esposizione sintetica di tutta la cantica; di qualche sonetto e di qualche canzone del Petrarca; di episodi dell'*Orlando Furioso* di Ariosto e della *Gerusalemme liberata* del Tasso. (potrà anche leggersi, in aggiunta, qualche opera di prosa moderna di carattere narrativo come nella classe prima). Recitazione a memoria di alcuni dei passi poetici commentati. Notizie sommarie della letteratura italiana dal sec.XIV al sec.XVII.

III CLASSE:

Lettura e commento: di alcuni episodi del *Purgatorio* e del *Paradiso* di Dante, tra loro inquadrati in una brevissima esposizione sintetica delle due cantiche; di saggi delle opere più notevoli dei maggiori scrittori italiani dal sec. XVIII ai giorni nostri: Parini, Alfieri, Foscolo, Manzoni, Leopardi, Carducci, Pascoli, D'Annunzio, Mussolini. Recitazione a memoria di alcuni dei passi poetici

commentati. Notizie sommarie della letteratura italiana dal sec. XVIII ai giorni nostri..

Vedi Avvertenze [come sopra]

Programmi d'insegnamento della scuola di magistero professionale per la donna.

I CLASSE:

I - Lettura compiuta o in organica scelta di due grandi opere di letteratura (una più ampia, l'altra più breve) scelte tra le seguenti: l'*Iliade*, l'*Odissea*, l'*Eneide*, la *Chanson de Roland*, una delle cantiche della *Divina Commedia*, l'*Orlando Furioso*, la *Gerusalemme liberata*, il *Giorno* di G. Parini, *Arminio e Dorotea* del Goethe, i *Sepolcri* del Foscolo, i *Promessi Sposi*.

II - Lettura di saggi di poeti e prosatori italiani dal sec. XIV alla fine del sec. XVI, con notizie più ampie che nella scuola professionale, sullo svolgimento della letteratura italiana entro lo stesso periodo. [...]

II CLASSE:

I - Lettura di un capolavoro drammatico (per es. dello Shakespeare, del Molière, del Goldoni, dell'Alfieri, del Goethe).

II - Lettura di saggi di poeti e prosatori italiani dal sec. XVII ai giorni nostri con più speciale riguardo al Leopardi, al Manzoni, al Carducci, al Pascoli, al D'Annunzio, a Mussolini, e con notizie più ampie che nella scuola professionale, sullo svolgimento della letteratura italiana entro il suddetto periodo. [...]

Vedi Avvertenze [come sopra]

Programmi di insegnamento dell'Istituto tecnico agrario - corso superiore ordinario.

I CLASSE:

I - Letture, esposizioni e riassunti di un'opera di prosa o di una scelta di scritti in prosa di autore moderno o contemporaneo.

[...]

III - Lettura e commento: dei principali episodi dell'*Inferno* di Dante, tra loro collegati dall'esposizione sintetica di tutta la cantica; di alcune novelle del *Decamerone* di Boccaccio; di qualche saggio delle rime del Petrarca (specialmente le canzoni civili) e di altri prosatori e poeti dei secoli XIII e XIV; il tutto inquadrato in un sommario storico della nostra letteratura (dalle origini sino alla fine del sec. XIV). Recitazione a memoria di passi dell'*Inferno* e delle rime del Petrarca.

II CLASSE:

I - Come nella classe prima. In aggiunta alle opere suggerite per detta classe, si indicano, sempre a titolo di esempio: scelta di prose del Cuoco, del Mazzini o dell'Oriani, oppure un romanzo del Verga; oppure scelta di prose del Carducci.

[...]

III - Lettura e commento: dei principali episodi del *Purgatorio* di Dante, tra loro collegati dall'esposizione sintetica di tutta la cantica; di saggi del *Principe* o delle *Storie fiorentine* del Machiavelli; di alcuni episodi dell'*Orlando Furioso* dell'Ariosto e della *Gerusalemme liberata* del Tasso; di qualche saggio di altri prosatori e poeti dei secoli XV e XVI; il tutto inquadrato in un sommario storico della nostra letteratura (secoli predetti). Recitazione a memoria di passi del *Purgatorio*, dell'*Orlando Furioso* e della *Gerusalemme liberata*.

	<p>III CLASSE: I - Lettura e commento: di qualche episodio del <i>Paradiso</i> di Dante; di qualche saggio della letteratura scientifica del sec. XVII, di una tragedia dell'Alfieri, di alcune <i>Odi</i> e di saggi del <i>Giorno</i> del Parini; il tutto inquadrato in un sommario storico della nostra letteratura (secoli XVII e XVIII). Recitazione a memoria di qualche ode del Parini. Letture, esposizioni e riassunti da <i>I Promessi Sposi</i> del Manzoni.</p> <p>IV CLASSE: I - Lettura e commento: dei <i>Sepolcri</i> e dei sonetti del Foscolo; di liriche del Leopardi, del Manzoni, del Carducci, del Pascoli, del D'Annunzio, di scritti di Mussolini, il tutto inquadrato in un sommario storico della nostra letteratura (dall'inizio del sec. XIX ai giorni nostri). Recitazione a memoria di qualche lirica. Letture, esposizione e riassunti da <i>I Promessi Sposi</i> del Manzoni. Vedi Avvertenze [come sopra]</p>
	<p>Programmi di insegnamento dell'Istituto tecnico industriale - corso superiore ordinario. [come per il corso superiore ordinario dell'Istituto tecnico agrario]</p>
	<p>Programmi di insegnamento dell'Istituto tecnico commerciale ad indirizzo amministrativo e mercantile - corso superiore. [come per il corso superiore ordinario dell'Istituto tecnico agrario]</p>
	<p>Programmi di insegnamento dell'Istituto tecnico per geometri - corso superiore. [come per il corso superiore ordinario dell'Istituto tecnico agrario]</p>
	<p>Programmi di insegnamento dell'Istituto tecnico nautico - corso superiore.</p> <p>I CLASSE: Lettura e interpretazione di prose di autori moderni e contemporanei (scelte da una o più opere o da una raccolta di scritti d'uno o più autori), e di qualche poesia moderna. Lettura di opere di cultura marinaresca. Lettura e commento della <i>Divina Commedia</i> (canti dell'<i>Inferno</i>, con disegno del poema e specialmente della prima cantica) (1), di rime del Petrarca, di novelle del Boccaccio e di poesie e prose degli scrittori più significativi dei secoli XIII e XIV. Disegno storico della letteratura italiana, dalle origini alla fine del secolo XIV, con particolare riferimento agli autori studiati e alle opere lette. [...]</p> <p>II CLASSE: Lettura e interpretazione di qualche opera o parti di opera d'arte narrativa o d'una scelta di prose storiche, critiche, ecc., di autori moderni (per es.: Cuoco, Gioberti, Mazzini, De Sanctis, Carducci, Oriani). Lettura di opere di cultura marinaresca. Lettura e commento del <i>Principe</i> o di saggi delle <i>Storie fiorentine</i> del Machiavelli; di canti dell'<i>Orlando Furioso</i> dell'Ariosto e della <i>Gerusalemme liberata</i> del Tasso. Saggi dei principali poeti e prosatori del Quattrocento e del Cinquecento o anche saggi di altre opere dell'Ariosto (per es.: delle <i>Satire</i>) e del Tasso (per es.: delle <i>Lettere</i>). Disegno storico della letteratura italiana nei secoli XV e XVI, con particolare riferimento agli autori studiati e alle opere lette.</p>

	<p>[...]</p> <p>III CLASSE:</p> <p>Lettura e commento di prose del Galilei, di parti del <i>Giorno</i> e di odi del Parini, di tragedie e saggi della <i>Vita</i> dell'Alfieri. Saggi di altri principali poeti e prosatori del Seicento e del Settecento.</p> <p>Disegno storico della letteratura italiana nei secoli XV e XVI, con particolare riferimento agli autori studiati e alle opere lette.</p> <p>[...]</p> <p>IV CLASSE:</p> <p>Lettura e commento di poesie e prose del Foscolo (<i>Sepolcri</i>, odi, sonetti, prose letterarie), del Leopardi (<i>Canti</i>, <i>Operette morali</i>), del Manzoni (2) (<i>Adelchi</i>, liriche, <i>I Promessi Sposi</i>), del Carducci, del Pascoli, del Verga, del D'Annunzio, di Mussolini e di altri poeti o prosatori principali dell'Ottocento e contemporanei.</p> <p>Disegno storico della letteratura italiana dal principio del sec. XIX ai giorni nostri, con particolare riferimento agli autori studiati e alle opere lette.</p> <p>(1) La lettura della <i>Divina Commedia</i> (altri canti dell'<i>Inferno</i> e canti del <i>Purgatorio</i> e del <i>Paradiso</i>, con disegno della rispettiva cantica) sarà continuata per gli anni successivi.</p> <p>(2) Letture in iscuola e a casa de' <i>Promessi Sposi</i> saranno fatte anche negli anni precedenti.</p> <p>Per lo svolgimento del programma di Lettere italiane non si vogliono dettare norme assolute perché ciò sarebbe contrario allo spirito di questa disciplina il cui insegnamento deve, d'altra parte, essere conformato anche alle attitudini della scolaresca. Ma il programma stesso indica che lo studio della letteratura ha da consistere soprattutto nella conoscenza diretta delle grandi opere di poesia e di pensiero, le quali possono meglio educare il sentimento e l'intelletto, e far rivivere la vita spirituale della nazione.</p> <p>E dalla saggia e ben ordinata scelta delle letture e dalla viva interpretazione, che non deve trasformarsi in commento erudito o meramente filologico, ma essere guida sapiente alla intelligenza e comprensione dell'arte e del pensiero, potrà davvero risultare una cultura organica e concreta, rispondente al fine educativo e formativo di questo insegnamento.</p> <p>È evidente l'opportunità di aggiungere, nelle classi in cui si studiano autori dei primi secoli, letture di scrittori moderni e contemporanei, anche per la necessaria preparazione allo scritto. E l'esercizio dello scrivere dovrà pur essere sussidiato da letture domestiche, e curato con assidua assistenza, in quanto il maggior beneficio dell'insegnamento letterario consiste nella capacità di pensare e di esprimersi acquistata dagli alunni.</p> <p>[...]</p> <p>[vedi <i>Avvertenze generali</i> come sopra].</p>
<p>Regio Decreto 10 giugno 1937-XV, n.876, I. <i>Programmi</i></p>	<p>Avvertenze generali per lo svolgimento degli esami. [vedi tabella medie]</p> <p>Esame di ammissione alla I classe del liceo [classico] <i>Prova orale:</i> Lettura e interpretazione di luoghi dell'<i>Eneide</i> e della <i>Gerusalemme liberata</i>, scelti dalla Commissione fra quelli indicati dal candidato, con esposizione</p>

	<p>dell'argomento generale dell'opera, e di qualche passo di un'antologia (secolo XIX - XX) che il candidato indicherà.</p> <p>Nozioni di metrica italiana.</p>
	<p>Esame di maturità classica.</p> <p><i>Prova scritta:</i></p> <p>Rappresentazione e valutazione di un grande avvenimento o periodo, o di una grande figura della storia letteraria o civile, entro i limiti del programma delle prove orali. [...]</p> <p><i>Prova orale:</i></p> <p>Verterà più particolarmente sul programma dell'ultima classe e sui punti fondamentali di quello delle classi precedenti, in modo che il candidato riveli chiara conoscenza dei caratteri essenziali di ciascun periodo della storia letteraria d'Italia.</p> <p>Degli autori compresi nel programma d'insegnamento, il candidato dovrà dimostrare di conoscere, oltre alla <i>Divina Commedia</i> (interpretazione di 15 canti per ciascuna cantica), tutti quelli studiati nell'ultima classe, e quelli delle classi precedenti nel numero che verrà di anno in anno, entro il 31 marzo, stabilito dal Ministero, e nei limiti delle parti studiate durante il corso.</p>
	<p>Esame di ammissione alla I classe del liceo scientifico.</p> <p><i>Prova orale:</i></p> <p>a) Lettura e interpretazione di passi dell'<i>Eneide</i> e della <i>Gerusalemme liberata</i>, scelti dalla Commissione fra quelli indicati dal candidato, con esposizione dell'argomento generale dell'opera.</p> <p>b) Lettura e interpretazione di passi di un autore del secolo XIX e XX (p.esempio: R. Fucini, <i>Le veglie di Neri</i>; Abba, <i>Da Quarto al Voltorno</i>; G. Volpe, <i>Storia dell'Italia e degli Italiani</i>, Italo Balbo, <i>Antologia: «Stormi d'Italia sul mondo»</i>; P. Badoglio, <i>La guerra d'Etiopia, ecc.</i>) indicati dal candidato e scelti, eventualmente, da una antologia.</p> <p>In luogo di tali passi il candidato può indicarne altri tolti da raccolte di testamenti, lettere, diari, ecc. di combattenti della grande guerra e della guerra per la conquista dell'Impero.</p> <p>c) Recitazione a memoria di poesie e brani di prosa di grande valore artistico e adatti alla cultura e alle attitudini dei giovani. [...]</p>
<p><i>d'esame per gli Istituti di istruzione media classica, scientifica e magistrale, II. Programmi d'esame per gli istituti di istruzione media tecnica (ministro Bottai)</i></p>	<p>Esame di maturità scientifica.</p> <p>[come esame di maturità classica]</p>
	<p>Esame di ammissione alla I classe del corso superiore dell'Istituto magistrale.</p> <p>[come esame di ammissione alla I classe del Liceo scientifico]</p>
	<p>Esame di abilitazione magistrale.</p> <p>[come esame di maturità classica e scientifica]</p>
	<p>Avvertenze generali riguardanti le prove d'esame [istruzione media tecnica].</p> <p>[punti indicati come per l'istruzione media classica, scientifica e magistrale, oltre alle indicazioni per le discipline tecniche]</p>
	<p>Esame normale di ammissione al corso superiore dell'Istituto tecnico.</p> <p>[come esame di ammissione alla I classe del Liceo scientifico e del corso superiore dell'Istituto magistrale]</p>

<p>Esame di ammissione al corso superiore dell'Istituto tecnico agrario e industriale per gli aspiranti promossi alla 2a classe di scuola tecnica di corrispondente indirizzo.</p> <p><i>Prova orale:</i></p> <p>Lettura e commento di poesie e prose moderne offerte da un'antologia del tipo indicato dai programmi d'insegnamento, e scelte dalla Commissione far quelle (non meno di 15) indicate dal candidato. Analisi logica e recitazione a memoria di qualcuna delle poesie o prose stesse. Notizie di alcuni tra i maggiori ingegni e viaggiatori italiani del Medio Evo e Rinascimento.</p>
<p>Esame di idoneità alla 2a classe del corso superiore dell'Istituto tecnico agrario, per i licenziati di scuola tecnica a corrispondente indirizzo.</p> <p><i>Prova orale:</i></p> <p>Sul programma d'insegnamento della 1a classe del corso superiore.</p>
<p>Esame di idoneità alla 2a classe del corso superiore dell'Istituto tecnico industriale, per i licenziati di scuola tecnica a corrispondente indirizzo.</p> <p><i>Prova orale:</i></p> <p>Sul programma d'insegnamento della 1a classe del corso superiore.</p>
<p>Esame di idoneità alla 2a classe del corso superiore dell'Istituto tecnico commerciale, per i licenziati di scuola tecnica a corrispondente indirizzo.</p> <p><i>Prova orale:</i></p> <p>Sul programma d'insegnamento della 1a classe del corso superiore.</p>
<p>Esame di licenza dalla scuola tecnica a indirizzo agrario.</p> <p><i>Prova orale:</i></p> <p>Lettura e commento di poesie e prose moderne offerte da un'antologia del tipo indicato dai programmi d'insegnamento, e scelte dalla Commissione far quelle (non meno di 25) indicate dal candidato.</p> <p>Recitazione a memoria e analisi logica di qualcuna delle poesie o prose stesse. Brevi profili biografici e notizie sulle opere dei maggiori ingegni e viaggiatori italiani.</p>
<p>Esame di licenza dalla scuola tecnica a indirizzo industriale, a corso biennale. [come per l'esame di licenza dalla scuola tecnica a indirizzo agrario].</p>
<p>Esame di licenza dalla scuola tecnica a indirizzo industriale, a corso triennale, per radioapparecchiatori. [come per l'esame di licenza dalla scuola tecnica a indirizzo agrario].</p>
<p>Esame di licenza dalla scuola tecnica a indirizzo commerciale. [come per l'esame di licenza dalla scuola tecnica a indirizzo agrario].</p>
<p>Esame di licenza dalla scuola professionale femminile.</p> <p><i>Prova orale:</i></p> <p>Lettura e commento di alcuni episodi della Divina Commedia scelti dalla commissione tra quelli indicati dalla candidata (non meno di 3 o 4 per cantica) e di passi scelti dai maggiori scrittori italiani dal Petrarca al Pascoli, al D'Annunzio e a Mussolini. Recitazione a memoria di alcune poesie e prose [...]. Nozioni sommarie di storia letteraria a inquadramento degli autori letti. Nozioni essenziali di metrica italiana.</p>

Esame di abilitazione all'insegnamento dei lavori femminili e dell'economia domestica.

Prova orale:

Lettura e commento di passi scelti dalla Commissione tra quelli indicati dalla candidata, di cinque opere, di cui la candidata dovrà mostrare di avere conoscenza larga e diretta. Una delle cinque opere dovrà sempre essere la Divina Commedia e le altre quattro, di cui tre appartenenti ai secoli XIX e XX, saranno scelte tra le seguenti: *Iliade*, *Odissea*, *Eneide* (tradotte), *Orlando Furioso*, *Gerusalemme liberata*, il *Giorno*, i *Sepolcri*, i *Promessi Sposi*, l'*Arminio e Dorotea*, una tragedia dell'Alfieri o dello Shakespeare, una commedia del Goldoni o del Molière, liriche (qualche centinaio di versi) del Leopardi, del Manzoni, del Foscolo, del Carducci, del Pascoli, del D'Annunzio, prose (almeno un centinaio di pagine) del Machiavelli, del Foscolo, del Carducci, di Mussolini. Notizie dei caratteri e dello svolgimento della letteratura italiana nonché dei maggiori scrittori.

Esame di abilitazione tecnica agraria.

Prova orale:

1. Lettura e commento di passi di due autori, con i riferimenti necessari all'opera intera, alle altre opere e alla vita dello scrittore, nonché alla posizione di questo nel disegno generale della storia letteraria italiana.

Dei due autori uno deve essere Dante (almeno dieci episodi per ciascuna delle prime due cantiche e almeno 5 per il Paradiso). L'altro autore è scelto dalla Commissione nell'elenco che il candidato avrà presentato e che comprenderà, oltre alla indicazione degli episodi della *Divina Commedia*, sei degli autori prescritti nel programma d'insegnamento di di lettere italiane e nei limiti per ciascuno stabiliti. Dei sei autori, due devono appartenere al periodo dal secolo XIV alla fine del secolo XVIII, quattro al secolo XIX o ai giorni nostri.

2. La Commissione può chiedere al candidato la lettura e il commento di un passo opportunamente scelto in autore od in opera non compresi nell'elenco presentato dal candidato, e che si presti, senza bisogno di apposita preparazione, a mostrare come il candidato legga e intenda.

Esame di abilitazione tecnica industriale.

[come per l'esame di abilitazione tecnica agraria].

Esame di abilitazione tecnica commerciale.

[come per l'esame di abilitazione tecnica agraria].

Esame di abilitazione tecnica per geometri.

[come per l'esame di abilitazione tecnica agraria].

Esame di abilitazione tecnica nautica.

[la G.U. 22 giugno 1937 n.143 riporta una doppia modalità d'esame di cui la prima, che corrisponde alle modalità dell'esame di abilitazione tecnica agraria, è probabilmente errata].

Prova orale:

La prova orale verterà sul programma della ultima classe e su quelle parti del programma delle classi precedenti che verranno di anno in anno indicate dal Ministero entro il 31 marzo. Tra queste sarà sempre compresa la conoscenza generale della *Divina Commedia* e la interpretazione di 15 canti per ciascuna

	<p>cantica.</p> <p>Il candidato dovrà inoltre dar prova di conoscere lo svolgimento generale della storia letteraria italiana dalle origini al secolo XX, con particolare riguardo agli autori di cui sarà prescritta la lettura e alle loro opere.</p>
<p>Decreto Ministeriale 8 luglio 1946</p> <p><i>Approvazione dei nuovi orari e programmi d'insegnamento negli istituti tecnici</i> (ministro Molè), [confermati dalla Circolare 31 ottobre 1946, n.79 e dalla Circolare 13 maggio 1948, n.42]</p>	<p>Programmi d'insegnamento per l'Istituto tecnico commerciale.</p> <p>CLASSE I</p> <p>Letture e commento di prose e di poesie italiane moderne e di buone traduzioni di prose e poesie moderne straniere, con prevalenza di prose narrative e descrittive.</p> <p>Letture e commento di episodi scelti dall'<i>Illiade</i>, dall'<i>Odissea</i> e dall'<i>Eneide</i> con breve illustrazione dell'intero poema.</p> <p>CLASSI SUCCESSIVE</p> <p>Per la 2^a, 3^a, 4^a e 5^a classe dell'Istituto tecnico commerciale si applicheranno gli orari ed i programmi approvati rispettivamente per le classi 1^a, 2^a, 3^a e 4^a dell'Istituto tecnico commerciale quadriennale, con regio decreto 7 maggio 1936, n.762.</p> <p>Ai programmi suddetti verranno tuttavia apportate le seguenti modifiche: Italiano: eliminare «scritti di Mussolini»</p>
	<p>Programmi d'insegnamento per l'Istituto tecnico agrario. [come sopra]</p>
	<p>Programmi d'insegnamento per l'Istituto tecnico per geometri. [come sopra]</p>
	<p>Programmi d'insegnamento per l'Istituto tecnico industriale. [come sopra]</p>
	<p>Programmi d'insegnamento per l'Istituto tecnico nautico. [come sopra]</p>
<p>Sottocommissione Alleata per l'Educazione validi dall'a.s. 1945-46 qui riportati nella versione della casa editrice Pirola, 1954</p>	<p>Programmi d'insegnamento per l'Istituto magistrale</p> <p>L'insegnamento delle lettere italiane sarà avviato e condotto con finezza d'intuito e di gusto, quasi con senso d'arte, senza sovrastrutture culturali e inopportuna dovizia di particolari, di nomi e, tanto meno di giudizi già formulati e semplicemente ripetuti.</p> <p>Ogni periodo letterario, rispondente a un ciclo della nostra civiltà, sarà tratteggiato nei caratteri che lo distinguono, nei fattori storici, artistici e sociali che, in tali periodi, determinano orientamenti nuovi.</p> <p>Sarà utile, a tale scopo, l'uso di un'antologia letteraria ed estetica che risponda alle esigenze dell'insegnamento.</p> <p>L'alunno, poi, per lo stesso carattere della scuola che frequenta, sarà indotto a raccogliere dalla lettura, non frammentaria e incoerente, delle maggiori opere di poesia e di prosa, impressioni ed osservazioni immediate, e verrà abituato alla comprensione e valutazione dell'opera d'arte da cui può anche risalire, senza sforzo, alle fonti biografiche e bibliografiche dell'autore.</p> <p>La lettura delle opere indicate, che non esclude la conoscenza di altre che possono lumeggiare alcuni aspetti significativi di un determinato periodo letterario, sarà accompagnata, per cenni e con saggi delle nostre migliori traduzioni. [...]</p>

	<p>Sarà data notevole importanza all'esercizio della lettura e della memoria. Delle poesie e dei brani di prosa studiati l'alunno tenterà di rivelare, oltre il giudizio estetico, anche il valore espressivo, e se possibile, anche quello musicale. [...]</p> <p>CLASSE I [...]</p> <p>Cenni di versificazione e metrica, di retorica, stilistica e letteratura. <i>La letteratura medievale: Dalle origini a Dante.</i> Lecture: la lirica predantesca (saggi). I <i>Fioretti di san Francesco</i> (larga scelta). Dante: <i>La vita nuova</i> (larga scelta) e le <i>Rime</i> (saggi).</p> <p>CLASSE II <i>L'Umanesimo e il Rinascimento.</i> Lecture: DANTE: <i>Inferno</i> (15 canti), PETRARCA: <i>Rime</i> (saggi), BOCCACCIO: <i>Decameron</i> (10 novelle), ARIOSTO: <i>Orlando Furioso</i> o TASSO: <i>Gerusalemme liberata</i> (i più importanti episodi collegati col resto del poema), MACHIAVELLI: <i>Il principe</i>.</p> <p>CLASSE III <i>La vita e la cultura italiana dal Parini al Foscolo.</i> Lecture: DANTE: <i>Purgatorio</i> (15 canti), GOLDONI (una commedia), PARINI: <i>Le Odi</i> (saggi) e <i>Il Giorno (Il Mattino)</i> ed episodi dalle altre parti), ALFIERI: (una tragedia), FOSCOLO: <i>I Sonetti</i> (scelta), <i>Le Odi, I Sepolcri</i>.</p> <p>CLASSE IV <i>Il Romanticismo. G. LEOPARDI: La letteratura del Risorgimento. La letteratura della nuova Italia e contemporanea.</i> Lecture: DANTE: <i>Paradiso</i> (15 canti), MANZONI: <i>Liriche</i> (scelta), i <i>Cori</i> delle tragedie e <i>I Promessi Sposi</i>, LEOPARDI <i>I Canti</i> (almeno 10) e le <i>Operette morali</i> (saggi). CARDUCCI, PASCOLI D'ANNUNZIO: liriche scelte e qualche saggio delle prose. F. DE SANCTIS, B. CROCE. Caratteri e orientamenti della letteratura contemporanea: letture da PIRANDELLO, PANZINI, DELEDDA, GOZZANO, ecc. [...].</p>
<p>Decreto Ministeriale 1 dicembre 1952 (ministro Segni)</p>	<p>Programmi per il liceo classico. PREMESSA Ginnasio I due anni di Ginnasio offrono al giovane la possibilità d'impadronirsi, attraverso la conoscenza dei migliori autori, di un patrimonio che sarà ulteriormente approfondito nel Liceo, e che intanto svilupperà in lui il gusto e la capacità dell'espressione aderente e sentita, e renderà consapevole il suo giudizio estetico. [...] Si daranno, inoltre, brevi nozioni di prosodia e metrica. Passi di diversi autori italiani e latini saranno a tal fine appresi e recitati</p> <p>Ginnasio IV Classe Prose e poesie di autori dal secolo XIV al XX, anche stranieri. <i>L'Eneide</i> in buona versione italiana. V Classe Prose e poesie come sopra. <i>I Promessi Sposi</i>.</p> <p>Liceo Nel liceo il metodo più propriamente storico, che si seguirà nello studio delle tre letterature [italiana, latina e greca], permetterà una più critica penetrazione della civiltà antica e della moderna e dei loro rapporti. Lo studio della</p>

letteratura sarà accompagnato da letture di documenti e di passi caratteristici per lo stile sia dei singoli autori, sia di intere epoche (per le letterature antiche la documentazione diretta sarà completata dalla lettura di buone traduzioni italiane); sulla base di tali letture, volta a volta si verrà a sobri rilievi sugli autori, a cogliere i caratteri salienti e distintivi degli autori e delle epoche, ed a provocare da parte degli alunni precise formulazioni orali e scritte dei loro sentimenti e giudizi. Non si trascureranno, d'altra parte, opportuni rilievi grammaticali, sintattici e lessicali.

I Classe

Qualche prosa e poesia medievale che prepari a intendere l'origine della lingua italiana e il passaggio alla primitiva poesia in volgare, anche in rapporto alle espressioni musicali (lauda, ballata, sonetto ecc.). Dalla poesia provenzale al "Dolce Stil Novo". La prosa italiana del Duecento. Dante e la *Divina Commedia*. Francesco Petrarca, Giovanni Boccaccio. I principali prosatori del Trecento. L'umanesimo. I principali autori della seconda metà del Quattrocento: il Poliziano, il Pulci, il Magnifico, Leonardo, il Pontano, il Sannazzaro, il Boiardo.

Oltre i più significativi passi degli autori citati si curerà più particolarmente la lettura e il commento storico, linguistico ed estetico di almeno 20 canti della prima cantica della *Divina Commedia*, delle più belle liriche del Petrarca, di una buona scelta di novelle del *Decamerone*.

II Classe

Gli autori maggiori del primo Cinquecento: Ariosto, Machiavelli, Guicciardini; altri lirici e prosatori.

La poesia satirica e burlesca. Il Tasso.

Il Seicento e i suoi caratteri. Il marinismo. Lirici del Seicento. Storici e critici. Galileo Galilei, Vico.

Il Settecento, l'Arcadia e Metastasio. Storici e critici. Il rinnovamento civile ed artistico. Goldoni, Parini, Alfieri.

Saranno letti e commentati almeno 20 canti del Purgatorio, passi delle opere del Machiavelli, specialmente dai *Discorsi sulla prima deca di Tito Livio*, canti dell'*Orlando Furioso* e della *Gerusalemme Liberata*, una tragedia dell'Alfieri e una larga scelta della *Vita*, libro del Parini e passi del *Giorno*.

III Classe

L'Ottocento, Vincenzo Monti, Ugo Foscolo. il Romanticismo, Leopardi, Manzoni. Scrittori e poeti del Risorgimento. I politici, G. Mazzini. La seconda metà dell'Ottocento; correnti ed orientamenti letterari. Positivismo e Verismo, G. Carducci, G. Pascoli, G. D'Annunzio. Poeti e romanzieri, Fogazzaro, Verga. Il Novecento, L. Pirandello. La critica letteraria.

Nella terza classe del Liceo lo studio della letteratura dovrà essere compiuto soprattutto attraverso la lettura diretta dei testi. Sarà obbligatoria, oltre la lettura e il commento di almeno 15 canti del *Paradiso*, la lettura delle *Odi*, dei *Sonetti*, dei *Sepolcri*, di passi delle *Grazie*, nonché di qualche prosa letteraria del Foscolo; la conoscenza del Leopardi attraverso la lettura di almeno 15 canti e di qualche *Operetta* morale, e quella del Manzoni attraverso la lettura dell'*Adelchi*, delle più alte liriche e dei *Promessi Sposi*. La conoscenza diretta del Carducci dovrà essere la più ampia possibile per il carattere educativo della sua patriottica ed umana poesia. È inoltre richiesta la lettura di una larga scelta di prose letterarie

	<p>del De Sanctis e di un romanzo del Verga. Nelle due ultime classi del Liceo una grave lacuna deve essere colmata: quella dell'ignoranza delle letterature straniere. Almeno un'ora la settimana dovrebbe essere dedicata allo studio delle letterature straniere e particolarmente della francese, tedesca, russa, inglese, americana: dalla <i>Chanson de geste</i> alle commedie di Molière, a Balzac, a Victor Hugo, a Stendhal, a Flaubert, a Maupassant; dai <i>Nibelunghi</i> all'<i>Arminio</i> e <i>Dorotea</i>, al <i>Faust</i> di Goethe, o qualche tragedia dello Schiller; alle liriche di Heine; da Gogol a Tolstoj, a Dostoievskij, a Gorkij, a Shakespeare, a Dickens, ai grandi lirici dell'Ottocento; da Emerson a Poe, Melville.</p> <p>Gioverà a tale studio l'uso della biblioteca scolastica, attraverso la quale gli alunni acquisteranno la conoscenza delle letterature straniere nei loro capolavori.</p> <p>Programmi per il Liceo scientifico</p> <p>Valgono in tutte le classi i suggerimenti e i programmi esposti per le scuole dell'ordine classico.</p> <p>Lo studio della storia letteraria si svolgerà negli ultimi tre anni, come nel Liceo Classico. Parallelamente si daranno ragguagli sulla storia della musica. Ci si soffermerà su quegli autori la cui attività sia stata particolarmente dedicata alle scienze ed ai loro problemi.</p>
<p>D.M. 16 novembre 1959, <i>Orari</i> e <i>programmi</i> <i>d'insegnamento per</i> <i>l'indirizzo</i> <i>generale</i> <i>degli Istituti</i> <i>Tecnici</i> <i>femminili</i> (ministro Medici)</p>	<p>Programmi per l'indirizzo generale degli Istituti Tecnici femminili</p> <p><i>Avvertenze.</i></p> <p>Nelle prime due classi l'insegnamento delle lettere italiane deve essere diretto sia a rafforzare nelle giovani la padronanza della lingua, parlata e scritta, sia a prepararle ad una chiara intelligenza dei valori umani e civili espressi nelle opere d'arte e di pensiero.</p> <p>Nelle ultime tre classi, l'insegnamento delle lettere italiane, mentre è inteso – attraverso le letture e le esercitazioni scritte – ad approfondire il possesso della lingua, deve soprattutto mirare ad arricchire il patrimonio culturale delle giovani e ad affinarne il gusto e il senso critico, accostandole direttamente alle grandi opere della nostra letteratura, storicamente inquadrare.</p> <p>Per la scelta delle letture gli insegnanti, tenendo presente la particolare fisionomia dell'istituto, indirizzeranno le loro preferenze, in genere, ad opere o a passi di opere, che mettano in luce l'apporto della donna alla storia della cultura e della civiltà.</p> <p>CLASSE I:</p> <p>[...]</p> <p>3. Lettura e commento – in correlazione col programma di storia – di passi tratti da un'antologia contenente ottime traduzioni delle più rappresentative opere della cultura greca.</p> <p>4. Letture antologiche di autori moderni e contemporanei italiani e stranieri.</p> <p>5. Letture domestiche, consigliate e guidate dall'insegnante, di opere narrative, biografiche, di viaggi, di divulgazione scientifica e simili.</p> <p>CLASSE II:</p> <p>[...]</p> <p>3. Lettura e commento – in correlazione col programma di storia – di passi tratti da un'antologia contenente ottime traduzioni delle più rappresentative opere della cultura latina.</p>

	<p>5. Lettura e commento dei <i>Promessi Sposi</i>.</p> <p>6. Avviamento allo studio della letteratura: metrica, generi letterari, concetti di letteratura, di poesia, di arte, di critica e storiografia letteraria.</p> <p>CLASSE III:</p> <p>1. Lettura e commento:</p> <p style="padding-left: 20px;">a) di almeno cinque canti dell'<i>Inferno</i> di Dante, inquadrati nel disegno generale della cantica</p> <p style="padding-left: 20px;">b) di opere e passi di opere scelti tra i più rappresentativi dei maggiori poeti e scrittori del secolo XIII-XV, con particolare riguardo a Dante, Petrarca e Boccaccio;</p> <p>[...]</p> <p>3. Letture domestiche, consigliate e guidate dall'insegnante, di opere narrative, biografiche, di divulgazione e simili.</p> <p>CLASSE IV:</p> <p>1. Lettura e commento:</p> <p style="padding-left: 20px;">a) di almeno quattro canti del <i>Purgatorio</i> di Dante, inquadrati nel disegno generale della cantica</p> <p style="padding-left: 20px;">b) di opere e passi di opere scelti tra i più rappresentativi dei maggiori poeti e scrittori del secolo XVI-XVIII con particolare riguardo all'Ariosto, al Machiavelli, al Guicciardini, al Tasso, al Galilei, al Parini, al Goldoni, all'Alfieri.</p> <p>[...]</p> <p>3. Letture domestiche, consigliate e guidate dall'insegnante, di opere narrative, biografiche, di divulgazione e simili.</p> <p>CLASSE V:</p> <p>1. Lettura e commento:</p> <p style="padding-left: 20px;">a) di almeno tre canti del <i>Paradiso</i> di Dante, inquadrati nel disegno generale della cantica</p> <p style="padding-left: 20px;">b) di opere e passi di opere scelti tra i più rappresentativi dei maggiori poeti e scrittori del secolo XVI-XVIII con particolare riguardo al Foscolo, al Leopardi, al Manzoni, al Carducci, al Pascoli, al D'Annunzio, al Verga, al De Sanctis, al Croce.</p> <p>[...]</p> <p>3. Letture domestiche, consigliate e guidate dall'insegnante, di opere narrative, biografiche, di divulgazione e simili.</p>
<p>D.P.R. 30 settembre 1961, n. 1222, <i>Sostituzione degli orari e dei programmi di insegnamento negli Istituti tecnici,</i></p>	<p>Orari e programmi di insegnamento per gli istituti tecnici [valido per gli istituti tecnici agrari, industriali, commerciali, per geometri e nautici]</p> <p style="text-align: center;"><i>Premessa</i></p> <p>[...] I programmi, e le stesse avvertenze premesse a ciascuna materia, sono contenuti in limiti molto sobri. Essi hanno, infatti di massima carattere prevalentemente indicativo ed orientativo, allo scopo di permetterne ai docenti l'adattamento al particolare ambiente rurale nel quale ciascun istituto svolge la sua attività.</p> <p><i>Avvertenze sui programmi di lingua e lettere italiane e storia</i></p> <p>I. L'Istituto tecnico, il cui fine primario è la formazione del professionista tecnico, ha una fisionomia particolare, in quanto è responsabile della formazione umana e della capacità tecnica degli alunni che esso abilita direttamente alla professione, e quindi del contributo che questi saranno in</p>

<p>estesi (per le discipline di italiano e storia, agli Istituti Tecnici Femminili con il D.M. 10 agosto 1963) (ministro Bosco)</p>	<p>grado di dare alla vita economica e produttiva della società.</p> <p>Questo compito di formazione "definitiva" del professionista tecnico non può, ovviamente, esaurirsi nell'impartire l'istruzione teorica e pratica necessaria all'esercizio della professione, sia perché la scuola deve preparare anche al consapevole assolvimento delle altre importanti funzioni che il cittadino svolge nell'ambito sociale, politico e familiare; sia perché la stessa preparazione alla professione non si può ritenere limitata al possesso delle conoscenze e delle esperienze scientifiche e tecniche a questa indispensabili, non essendo l'uomo riducibile alla pura economicità se non a condizione di essere depresso a un tecnicismo privo d'ogni illuminazione spirituale.</p> <p>Pertanto negli Istituti tecnici, che per molti giovani costituiscono l'unica e definitiva esperienza di studi sistematici e guidati nel settore della cultura generale, appare di particolare importanza il conseguimento di una formazione culturale idonea a dare una complessiva maturità umana e a rendere illuminata e consapevole la stessa preparazione professionale.</p> <p>Queste considerazioni impongono di rafforzare notevolmente la educazione umanistica oggi impartita negli istituti tecnici, riformando negli orari e nei programmi - e quindi in tutta l'impostazione didattica - l'insegnamento delle due materie alle quali essa è principalmente affidata: l'italiano e la storia.</p> <p>A tale scopo si sono apportate le seguenti modificazioni al piano vigente degli studi e alla distribuzione dei programmi di italiano e storia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) gravitazione dell'insegnamento dell'italiano, nel biennio, su due compiti essenziali: <ol style="list-style-type: none"> a) formazione della capacità espressiva, mediante un rinnovato studio sistematico della struttura morfologica e sintattica della lingua italiana e del suo patrimonio lessicale e mediante l'avviamento e la preparazione allo studio delle opere letterarie; b) formazione di una buona cultura generale, attraverso ampie letture di autori del mondo classico (in traduzioni e riduzioni) e del mondo contemporaneo; 2) inizio dell'insegnamento storico-letterario propriamente detto solo al terzo anno di corso, quando gli alunni hanno conseguito maggiore maturità mentale e culturale e la necessaria preparazione propedeutica; <p>[...]</p> <ol style="list-style-type: none"> 4) sincronismo, in via di massima, della trattazione della storia letteraria e della storia politica e civile, e reciproca integrazione dei due insegnamenti, allo scopo di ottenere una maggiore organicità di cultura e una visione più unitaria e più vasta dello svolgimento della civiltà; <p>[...]</p> <p>II. Nell'insegnamento dell'italiano, mancando negli istituti tecnici il valido aiuto dello studio delle lingue classiche, i docenti dovranno rivolgere particolari cure, con metodo vivo e non sterilmente precettistico, a far comprendere la struttura morfologica e sintattica della nostra lingua, ad ampliarne la conoscenza lessicale, solitamente molto povera negli alunni, e ad insegnarne la proprietà e correttezza dell'uso.</p> <p>È da tener presente che la conoscenza della lingua, identificandosi con l'acquisizione della cultura e delle capacità ragionate, si consegue attraverso lo studio di ogni disciplina, non soltanto dell'italiano e della storia, e dipende</p>
---	---

pertanto dall'azione di tutti i docenti. Particolare efficacia può anzi avere al riguardo l'opera degli insegnanti di materie tecniche e scientifiche sia per il costante arricchimento della lingua pertinente alle rispettive discipline, sia per la rigorosa esattezza e proprietà dell'espressione.

Da parte del docente d'italiano e storia, che ne ha cura particolare, l'insegnamento della lingua, oltre che mediante lo studio grammaticale e lessicale, opportunamente ravvivato con metodi efficacemente persuasivi, dovrà essere curato in tutti gli anni di corso attraverso l'esercizio continuo del leggere, dell'esporre oralmente e per iscritto e del comporre, ed esser volto al fine di educare, oltre che alla correttezza ed alla proprietà della espressione, alla ricchezza dell'ideazione, all'ordine del pensiero, alla organizzazione logica del discorso, alla economia del ragionamento.

III. L'insegnamento della letteratura dovrà fondarsi sullo studio diretto e il più possibile ampio delle opere di poesia e di prosa dei nostri massimi scrittori.

Dalla conoscenza delle opere si salirà alla comprensione della personalità degli autori, e da questa allo studio delle correnti e dei movimenti dei quali essi sono promotori e rappresentanti, delineando così dall'interno lo svolgimento della letteratura. Questo, pertanto, non sarà astrattamente prospettato come uno schema esterno, nel quale si vadano successivamente inquadrando gli autori, ma visto nella concretezza delle opere e degli autori che lo costituiscono e, snellito dei troppi dati e nomi che ordinariamente ne appesantiscono la delineazione, dovrebbe rappresentare alla mente degli alunni lo svolgimento spirituale della nazione, sia pure nelle linee essenziali e sotto l'aspetto della civiltà letteraria.

Gli insegnanti daranno adeguata importanza alle letture domestiche degli alunni, che converrà stimolare vivamente, mediante l'uso delle biblioteche di scuola e di altre eventualmente a disposizione.

IV. [...] Gli insegnanti di italiano e storia governino con attenta economia lo svolgimento del programma, in modo da condurre la trattazione fino ai nostri giorni, essendo proprio lo studio della cultura odierna quello che desta maggior interesse negli alunni e più giova al loro orientamento nei complessi problemi della vita attuale. L'inconveniente, largamente diffuso, di tralasciare tutti o quasi i decenni trascorsi del nostro secolo, particolarmente grave per gli alunni dell'istituto tecnico che meno degli altri avranno possibilità di aggiornamento culturale, è una delle cause dell'indifferenza e del disinteresse che molti sentono verso la scuola, e perciò è da evitarsi risolutamente.

Lingua e lettere italiane

BIENNIO

Nelle prime due classi l'insegnamento deve essere volto a rafforzare negli alunni la conoscenza e il corretto uso parlato e scritto della lingua, a far conoscere aspetti notevoli della civiltà del mondo classico e contemporaneo attraverso ampie letture antologiche, a dare gli strumenti necessari per svolgere lo studio letterario del triennio successivo.

La proprietà del linguaggio sarà curata come mezzo per una più intensa e viva comunicazione spirituale, e la lettura dovrà farsi più consapevole e matura, elevando l'attenzione degli alunni dal mero interesse narrativo o descrittivo a una più profonda intelligenza e penetrazione del valore stilistico ed estetico, come del mondo spirituale, presenti nelle opere e nelle pagine che si vanno leggendo.

Sarà opportuno, altresì, che nel corso delle letture l'insegnante non trascuri di accennare, via via che se ne presenti l'occasione, alle peculiarità stilistiche e retoriche della lingua italiana e alle nozioni fondamentali sulla metrica, sui generi letterari, ecc., che si dimostrino utili per una migliore comprensione dei testi.

I CLASSE.

[...]

3. Lettura - in correlazione col programma di storia - di pagine di autori classici e moderni, atte a rappresentare gli aspetti fondamentali della civiltà e della vita della Grecia e di Roma e tuttavia accessibili al livello culturale e spirituale degli alunni.

4. Lettura, esposizione e commento di pagine, prevalentemente di prosa, di autori moderni e contemporanei italiani e stranieri.

5. Studio iniziale dei *Promessi Sposi*.

6. Letture domestiche, consigliate e guidate dall'insegnante, di opere narrative, biografiche, di viaggi, di divulgazione scientifica e simili, atte a destare interesse e diletto negli alunni.

II CLASSE.

[...]

3. Lettura di pagine di autori classici e moderni, atte a rappresentare gli aspetti della civiltà e della vita dell'età imperiale e medievale, accessibili al livello culturale e spirituale degli alunni.

4. Come al numero 4 della prima classe.

5. Continuazione e compimento dello studio dei *Promessi Sposi*.

6. Come al numero 6 della prima classe.

TRIENNIO

Nelle ultime tre classi degli istituti tecnici l'insegnamento delle lettere, continuando a curare l'apprendimento della nostra lingua e l'acquisto delle capacità espressive attraverso letture e esercitazioni di esposizione e composizione, scritte e orali, deve soprattutto mirare alla costituzione della cultura, e allo sviluppo del gusto e del senso critico, accostando direttamente gli alunni agli autori, convenientemente inquadrati nello svolgimento della letteratura.

Parte e mezzo fondamentale dell'insegnamento letterario sarà dunque lo studio dei testi e la conoscenza diretta degli autori più rappresentativi, attraverso i quali l'insegnante curerà di tracciare, con concretezza di riferimenti, un chiaro ed essenziale disegno storico della letteratura.

III CLASSE.

1. Lettura e commento:

a) di alcuni canti dell'*Inferno* di Dante, inquadrati nel disegno generale della cantica;

b) di opere e passi di opere scelte tra le più rappresentative dei maggiori poeti e scrittori dei secoli XIII, XIV e XV, con particolare riguardo a Dante, Petrarca e Boccaccio.

[...]

3. Letture domestiche, consigliate e guidate dall'insegnante, di opere narrative, biografiche, di divulgazione e simili.

IV CLASSE.

	<p>1. Lettura e commento:</p> <p>a) di alcuni canti del <i>Purgatorio</i> di Dante, inquadrati nel disegno generale della cantica;</p> <p>b) di opere e passi di opere scelte tra le più rappresentative dei maggiori poeti e scrittori dei secoli XVI, XVII, e XVIII, con particolare riguardo all'Ariosto, al Machiavelli, al Tasso, al Parini, al Goldoni, all'Alfieri.</p> <p>[...]</p> <p>3. Letture domestiche, consigliate e guidate dall'insegnante, di opere narrative, biografiche, di divulgazione e simili.</p> <p>V CLASSE.</p> <p>1. Lettura e commento:</p> <p>a) di alcuni canti del <i>Paradiso</i> di Dante, inquadrati nel disegno generale della cantica;</p> <p>b) di opere e passi di opere scelte tra le più rappresentative dei maggiori poeti e scrittori dei secoli XIX e XX, con particolare riguardo al Foscolo, al Leopardi, al Manzoni, al Carducci, al Pascoli, al D'Annunzio, al Verga e ai Contemporanei.</p> <p>[...]</p> <p>3. Letture domestiche, consigliate e guidate dall'insegnante, di opere narrative, biografiche, di divulgazione e simili.</p>
<p>D.M. 21 aprile 1970, <i>Programmi orientativi di insegnamento per i corsi sperimentali post-qualifica degli Istituti professionali di cui al comma dell'art.1 Legge 27 ottobre 1969, n. 754</i> (ministro Misasi)</p>	<p>Programmi per i corsi sperimentali post-qualifica degli Istituti Professionali (comuni a tutti gli indirizzi) <i>Lingua, lettere italiane e storia</i></p> <p>In piena aderenza ai fini del programma di cultura generale svolto nel corso di studi per il conseguimento della qualifica, l'insegnamento della lingua, lettere italiane e storia, dovrà concorrere alla formazione umana e culturale degli allievi per metterli in grado di accostarsi con spirito critico ai problemi ed alle varie manifestazioni, soprattutto della moderna civiltà, e di operare in ogni occasione in modo autonomo e consapevole</p> <p><i>Lingua e lettere italiane classe IV e classe V</i></p> <p>Il programma di lingua e lettere italiane deve tendere a fare acquisire all'allievo il possesso sicuro della lingua italiana, scritta e orale e l'attitudine alla lettura critica ed all'espressione chiara, precisa, ordinata, sintetica ed efficace.</p> <p>Questi fini andranno realizzati didatticamente, più che attraverso lo studio sistematico della letteratura italiana e della lingua nei suoi aspetti grammaticali e sintattici, mediante l'incontro vivo con pagine significative della letteratura italiana e straniera dei vari secoli, e soprattutto dell'età contemporanea, che dovranno essere oggetto di discussioni ed esercitazioni scritte ed orali da parte dell'allievo. In occasione di queste esercitazioni l'insegnante effettuerà un controllo permanente dei mezzi espressivi.</p> <p>Opportuna integrazione di questo programma sarà la lettura di una o due opere letterarie italiane o straniere, per ciascun anno del corso, scelte nell'ambito della narrativa, della poesia, del teatro, e rappresentative delle tendenze fondamentali della civiltà moderna e contemporanea.</p> <p>Sarà compito dell'insegnante, nel suo piano di lavoro, inquadrare le letture, sia delle pagine antologiche che delle opere, nel loro sfondo storico e culturale per permettere all'allievo una comprensione approfondita.</p> <p>N.B. - Nei corsi annuali, le pagine antologiche e le opere letterarie italiane o</p>

	straniere saranno scelte nell'ambito di quelle rappresentative della civiltà letteraria contemporanea
D.M. 31 Luglio 1973, <i>Programmi di insegnamento dei Licei Linguistici</i> (ministro Malfatti)	<p>Programmi di insegnamento dei Licei Linguistici</p> <p><i>Lingua e letteratura italiana</i></p> <p><i>Biennio - Avvertenze</i></p> <p>L'insegnamento della lingua italiana non potrà differire sostanzialmente da quello svolto nei bienni corrispondenti delle scuole di secondo grado.</p> <p>[...] Il docente si adopererà soprattutto perché i giovani apprendano a «parlare e scrivere» nel vero senso della parola, cioè ad acquistare la capacità di tradurre le idee in parole.</p> <p><i>Triennio - Avvertenze</i></p> <p>L'apprendimento della lingua italiana sarà operato attraverso un'adeguata esposizione e conoscenza della letteratura italiana, che affonda le sue radici nella letteratura latina. Le nozioni e il metodo d'insegnamento non potranno differenziarsi molto da quelli seguiti negli altri tipi di liceo; ma il docente del liceo linguistico non potrà astenersi dal mettere in luce la simultaneità dei movimenti letterari [sic] in Italia e nel mondo, mostrando ai giovani in quale modo e in quale misura la letteratura italiana abbia influenzato quella straniera, e come questa abbia influito sulla nostra.</p> <p>Pertanto l'opera del docente di lettere italiane dovrà svolgersi in costante intesa interdisciplinare con i docenti di latino e delle lingue viventi.</p> <p>Le scelte degli autori e della quantità dei passi o dei testi da leggere è rimessa al docente, che è tenuto in ogni caso a dare la precedenza alle firme maggiori della nostra letteratura, a quelle che hanno caratterizzato un periodo delle lettere e della civiltà italiane.</p>

<p>1991-1992 Le proposte della Commissione Brocca (dagli <i>Annali della Pubblica Istruzione</i>).</p>	<p>BIENNIO</p> <p>Le finalità (come pure gli obiettivi e i contenuti [...]) vengono presentate distinguendo i tre settori istituzionali delle <i>abilità linguistiche</i> della <i>riflessione sulla lingua</i> e dell'<i>educazione letteraria</i>. Tale partizione e l'ordine che ne consegue non costituiscono indicazione di priorità intrinseca o di sequenza nella prassi didattica, la quale deve invece attuare una forte circolarità e una chiara interconnessione fra le attività di ciascun settore.</p> <p><u>Finalità</u></p> <p>Finalità specifiche del biennio sono:</p> <p>a) nel settore delle <i>abilità linguistiche</i> [...] l'acquisizione, in particolare, dell'abitudine alla lettura, come mezzo insostituibile per accedere a più vasti campi del sapere, per soddisfare nuove personali esigenze di cultura, per la maturazione delle capacità di riflessione e per la maggiore partecipazione alla realtà sociale [...]</p> <p>c) nel settore dell'<i>educazione letteraria</i>: la maturazione, attraverso l'accostamento a testi di vario genere e significato e l'esperienza di analisi dirette condotte su di essi, di un interesse più specifico per le opere letterarie, che porti alla 'scoperta' della letteratura come rappresentazione di sentimenti e situazioni universali in cui ciascuno possa riconoscersi e luogo in cui anche i gruppi sociali inscrivano e riconoscano le loro esperienze, aspirazioni e concezioni.</p> <p><u>Riferimenti generali</u></p> <p>L'insegnamento dell'italiano si colloca nel quadro più ampio dell'educazione linguistica, la quale coinvolge tutti i linguaggi, verbali e non verbali, e impegna tutte le discipline. La connessione fra i diversi linguaggi e la varietà dei contenuti e delle situazioni di apprendimento, a cui la pratica dei linguaggi va collegata, costituiscono punti di riferimento obbligati in ogni fase del percorso formativo. In particolare la lingua primaria, come strumento fondamentale per l'elaborazione e l'espressione del pensiero e per l'ampliamento dell'intero patrimonio personale di esperienze e di cultura, si offre come terreno di intervento diretto per tutti gli insegnamenti.</p> <p>In tale contesto, l'insegnamento dell'italiano assume come oggetto specifico dell'azione educativa e come campo di acquisizione culturale i processi di produzione e comprensione in questa lingua, facendosi speciale carico di farne emergere la varietà di caratteri e di funzioni. In tale azione esso trova particolari attinenze con gli altri insegnamenti linguistici.</p> <p>Si segnala in particolare che la civiltà contemporanea ha accresciuto il suo interesse per il linguaggio, del quale vengono messi sempre più in evidenza le connessioni con i processi di sviluppo cognitivo e con il formarsi di una coscienza etnica e culturale e il nesso indissolubile con i contenuti del sapere. Il linguaggio stesso, e in special modo la lingua primaria, diventano perciò oggetto centrale di osservazione riflessa, anche in funzione propedeutica nei riguardi di altre direzioni di studio, come quelle della logica, della matematica, della filosofia.</p> <p>L'osservazione della lingua si riconosce oggi percorso obbligato anche per l'approccio ai testi letterari; nei quali il mezzo linguistico esprime al massimo le sue potenzialità.</p> <p><u>Obiettivi</u></p>
--	---

Lettura

Nella pratica della lettura tenuto conto delle diverse modalità e funzioni che caratterizzano la lettura silenziosa e quella a voce, si segnalano separatamente due ordini di obiettivi.

Nella *lettura silenziosa* lo studente deve saper: compiere letture diversificate, nel metodo e nei tempi, in rapporto a scopi diversi, quali la ricerca di dati e informazioni, la sommaria esplorazione, la comprensione globale, la comprensione approfondita. l'uso del testo per le attività di studio; condurre l'analisi e l'interpretazione dei testi, sapendo:

- individuare le strutture e le convenzioni proprie dei diversi tipi di testo;
- usare le proprie conoscenze per compiere inferenze;
- integrare le informazioni del testo con quelle fornite da altre fonti.

Nella *lettura a voce* lo studente deve saper:

- rendere l'esecuzione funzionale alla situazione, regolando gli aspetti fonici, prosodici e di direzione comunicativa.

Educazione letteraria:

Lo studente deve saper:

- riconoscere gli aspetti formali del testo letterario nelle sue varie realizzazioni. rilevando la funzione che in esso assumono l'ordine interno di costruzione, le scelte linguistiche e, in particolare nella poesia, i tratti ritmici e prosodici e la stessa configurazione grafica;
- cogliere in termini essenziali. attraverso elementi del linguaggio e riferimenti di contenuto, il rapporto tra l'opera letteraria e il contesto culturale e storico generale in cui essa si situa;
- fornire, sulla base degli elementi testuali e contestuali rilevati, un'interpretazione complessiva e metodologicamente fondata del testo;
- formulare giudizi motivati che esplicitino il rapporto tra il messaggio dell'opera e l'esperienza culturale e la sensibilità estetica del lettore.

[...]

Contenuti

Per la *lettura* i contenuti fanno riferimento sia all'ulteriore necessario sviluppo dell'abilità specifica, sia al soddisfacimento dei bisogni di cultura e di partecipazione alla vita sociale presenti nello studente. Le attività di analisi e comprensione dei testi devono:

- riguardare un'ampia varietà di testi, riferibili a tipologie e tematiche diverse: da testi espositivi e informativi a testi argomentativi, da testi scientifici e tecnici a testi letterari;
- portare a individuare i caratteri specifici della 'testualità' e il loro vario manifestarsi nelle diverse forme di testo;
- realizzarsi anche in letture strumentali, eseguite in situazioni di uso concreto (a fini di studio, per preparare dibattiti, relazioni ecc.).

Per la scelta e le attività riguardanti i testi propriamente letterari si rinvia a quanto è detto nel paragrafo sull'educazione letteraria.

[...]

Educazione letteraria

L'educazione letteraria trova i suoi contenuti nella *diretta lettura ed analisi dei testi letterari*- affiancata da una *conoscenza essenziale delle istituzioni* (modelli tematici e formali. procedimenti retorici, circuiti sociali e culturali) che ne

regolano la produzione e da *iniziali esperienze di contestualizzazione dei testi*. L'analisi di tali testi permette di rilevare anche le inesauribili risorse della lingua e offre occasione privilegiata per lo sviluppo di abilità linguistiche generali.

La scelta dei testi deve tener conto sia degli interessi e delle motivazioni culturali degli studenti, sia di obiettivi più ampi e organici dell'educazione letteraria dei quali si fa interprete il docente in base alla programmazione. Mediante tale scelta si deve proporre un orizzonte abbastanza largo di cultura, senza pregiudiziali restrizioni di tempo, di spazio e di genere, e quindi tenendo conto dei seguenti criteri:

- accanto ad opere di epoche relativamente recenti e più affini con la cultura degli studenti, non devono mancare adeguati contatti con testimonianze di altre epoche, anche antiche, per attingere a motivi culturali profondi (memoria di miti e di figure, luoghi ed eventi emblematici);
- la prevedibile maggiore presenza di opere letterarie italiane non deve ridurre eccessivamente la presenza delle altre culture europee ed extraeuropee. Per il panorama italiano non deve mancare l'interesse per quanto è stato prodotto dalla nostra cultura anche in altre lingue (latino, dialetti, altri idiomi) e a tal fine si possono utilizzare buone traduzioni affiancate agli originali;
- occorre attingere alla varietà di forme e generi della produzione letteraria, poiché questa si configura come un sistema dotato di proprie istituzioni portatrici di significato: va dato il dovuto spazio alla poesia nella quale anche la funzione creativa della lingua trova la sua massima espressione.

Una lettura varia e articolata di testi letterari richiede anzitutto il ricorso ad adeguate scelte *antologiche*, come terreno di esercitazione intensiva delle competenze letterarie ed occasione e stimolo alla scoperta di opere intere. La scelta dei testi deve essere organizzata in modo significativo mediante raggruppamenti e percorsi, al fine di far rilevare la persistenza e l'evolversi di temi, motivi e forme nel tempo, nelle diverse culture e nei vari tipi di rappresentazione.

La lettura di *opere intere* costituisce scopo fondamentale dell'educazione letteraria. Quanto alla loro dimensione, la scelta deve essere tale da consentire per ogni anno, d'obbligo, sia la lettura collettiva e guidata di almeno un'opera narrativa intera, sia la lettura più rapida e individuale di altre opere. Circa i loro requisiti di qualità si deve tenere responsabilmente conto dei seguenti criteri che sono tra loro interconnessi:

- la riconosciuta dignità letteraria delle opere;
- la significatività tematica, in rapporto agli interessi presenti ed educabili negli studenti;
- le caratteristiche formali e gli aspetti linguistico-espressivi, in relazione alle possibilità di accesso iniziale e a quelle di crescita e di affinamento della comprensione.

Si pone altresì l'esigenza di accostare lo studente anche alle *espressioni letterarie di maggiore rilievo* per valore artistico e per il contributo dato al patrimonio di memorie e di figure simboliche della collettività. In tale ambito, la lettura dei «Promessi Sposi» è tradizionalmente presente in questa fascia scolastica per il ruolo svolto dal romanzo nelle vicende della letteratura italiana moderna e per ragioni di prima accessibilità della forma e di varietà e ricchezza di temi. La lettura di questa, come di altre opere di particolare ampiezza e complessità non

va condotta né in modo estensivo e globale (tanto meno per riassunti) per giungere ad un generico inquadramento di contenuto, né perseguendo il disegno di una piena contestualizzazione storico-culturale, obiettivo proprio di una fase più matura: tale lettura deve seguire opportunamente itinerari selettivi che mettano in evidenza aspetti significativi dell'opera e integrarsi nelle altre esperienze di lettura e di educazione letteraria proprie del biennio.

Indicazioni didattiche

L'azione educativa da svolgere nel biennio, in ciascuno dei tre settori in cui si articola la disciplina, costituisce una coerente continuazione di quella svolta nei precedenti gradi scolastici: essa ripropone in un nuovo ciclo gli stessi percorsi fondamentali della disciplina, con lo scopo non solo di consolidare i risultati già conseguiti dagli studenti, ma di far loro raggiungere livelli chiaramente più avanzati, in relazione alle accresciute capacità e ai maggiori bisogni della loro età.

Per il raggiungimento degli obiettivi indicati si richiede in ogni caso che preliminarmente si compia la verifica dei livelli di partenza nei vari ambiti di attività, rilevando in particolare: quali abitudini linguistiche il singolo studente abbia derivato dal suo contesto socio-culturale, quale grado di competenza abbia raggiunto nella comprensione e nella produzione dei testi e nelle conoscenze metalinguistiche.

Considerata la collocazione dell'insegnamento dell'italiano nel quadro più ampio dell'educazione linguistica e la trasversalità che questa assume nell'intero processo formativo e di istruzione, in sede di programmazione collegiale vanno stabiliti concreti collegamenti con tutte le discipline, in termini di obiettivi comuni e di procedimenti operativi, per lo sviluppo delle capacità e delle conoscenze relative al linguaggio. Intese particolari vanno instaurate tra l'insegnamento dell'italiano e quello delle altre discipline linguistiche per gli obiettivi di apprendimento, i contenuti e i metodi che ne accomunano la didattica.

Per quanto riguarda la distribuzione della materia nei due anni, si segnala che non sono stati proposti percorsi vincolanti: spetta alla programmazione indicare quali strategie adottare e quali itinerari seguire per garantire la gradualità, l'organicità e la produttività dell'azione didattica. Spetta parimenti al docente stabilire raccordi e connessioni tra singole attività, per evitarne la rigida separazione e per non frammentare gli apprendimenti.

Abilità linguistiche

[...]

Nella pratica della lettura è essenziale attivare le diverse strategie e modalità alternandole e sottolineandone i diversi caratteri, e accertarsi che lo studente acquisisca la capacità autonoma di applicare tali modalità alle diverse tipologie dei testi e alle finalità della lettura. Si segnala che è particolarmente utile avviare gli studenti a frequentare strutture e luoghi (biblioteche, librerie, archivi e simili) che favoriscono la lettura come attività autonoma e permettono anche di soddisfare interessi personali. [...]

Educazione letteraria

La lettura e l'interpretazione dei testi letterari si fondano prioritariamente sull'analisi diretta delle forme del testo. Bisogna pertanto educare lo studente a cogliere una parte essenziale del significato del testo osservandone

concretamente la lingua nei suoi diversi livelli e gli altri aspetti formali. Nel condurre tale analisi sono da evitare sia l'esposizione di teorie fine a se stessa, sia gli eccessi di tecnicismo che la condurrebbero ad operazione meccanica. E' altresì necessario collocare l'opera nel suo contesto, ossia 'storicizzarla', senza tuttavia ricorrere ad inquadramenti storiografici ingombranti. Partendo dai segnali interni all'opera stessa, vanno introdotti riferimenti alla personalità e ad altre opere dell'autore e sviluppati essenziali confronti con altre testimonianze coeve e di altra epoca, nonché con la cultura e le esperienze proprie del lettore e del suo tempo.

Per le opere in traduzione risulta molto utile mettere a confronto diverse traduzioni di uno stesso originale, specialmente se questo è in una lingua nota allo studente.

L'esperienza sui testi letterari si avvantaggia e si arricchisce notevolmente tramite opportuni collegamenti e raffronti con manifestazioni artistiche di altro tipo, quali quelle figurative, musicali e filmiche: vengono così in evidenza le analogie e differenze e i reciproci apporti di forme, temi e rappresentazioni simboliche.

TRIENNIO

Lo studio della lingua e della letteratura italiana costituisce una presenza rilevante, di pari consistenza oraria, in tutti gli indirizzi del triennio. La conoscenza dei fenomeni letterari e l'acquisizione di solide capacità linguistiche hanno infatti pari importanza, in qualsiasi curriculum scolastico, per la formazione dell'individuo.

La disciplina conserva quindi in tutti gli indirizzi la sua identità intrinseca e una sua organica unica unità, anche se i collegamenti con gli altri insegnamenti e particolari esigenze di arricchimento o comparazione possono condurre, nei singoli contesti scolastici, a sottolinearne e approfondirne determinati aspetti.

Nel quadro delle attività di questo insegnamento l'educazione letteraria assume nel triennio centralità e prevalenza. Permane tuttavia la necessità di proseguire anche in questa fascia scolastica, secondo precise linee programmatiche, obiettivi di consolidamento e avanzamento nel campo delle competenze e delle conoscenze linguistiche generali.

Finalità

Finalità della disciplina, che emergono specificamente nel triennio, sono:

1. la consapevolezza della specificità e complessità del fenomeno letterario, come espressione della civiltà e, in connessione con le altre manifestazioni artistiche, come forma di conoscenza del reale anche attraverso le vie del simbolico e dell'immaginario;
2. la conoscenza diretta dei testi sicuramente rappresentativi del patrimonio letterario italiano, considerato nella sua articolata varietà interna, nel suo storico costituirsi e nelle sue relazioni con altre letterature, soprattutto europee;
3. la padronanza del mezzo linguistico nella ricezione e nella produzione orali e scritte, commisurate alla necessità di dominarne anche gli usi complessi e formali che caratterizzano i livelli avanzati del sapere nei più diversi campi;
4. la consapevolezza dello spessore storico e culturale della lingua italiana.

Obiettivi di apprendimento

Gli obiettivi da perseguire nel triennio si pongono in linea di continuità con quelli raggiunti nel biennio, rispetto ai quali si caratterizzano per i livelli di maggiore complessità e di più ampia articolazione riguardo sia allo sviluppo

delle capacità sia all'acquisizione delle conoscenze. Essi fanno riferimento a tre settori: *analisi e contestualizzazione dei testi*; *riflessione sulla letteratura e sua prospettiva storica*; *competenze e conoscenze linguistiche*. Tale suddivisione non costituisce ordine di priorità, né per l'importanza né per propedeuticità, in quanto tutti gli obiettivi sono strettamente connessi tra loro e vanno tenuti contestualmente presenti nel corso dei tre anni. L'indicazione dei traguardi va riferita alla conclusione del percorso triennale. Il loro raggiungimento sarà graduale, attraverso il variare dei contenuti trattati e delle attività didattiche proposte.

Analisi e contestualizzazione dei testi. – Lo studente dovrà essere in grado di analizzare e interpretare i testi letterari, dimostrando di saper:

1. condurre una lettura diretta del testo, come prima forma di interpretazione del suo significato;
2. collocare il testo in un quadro di confronti e relazioni riguardanti: le tradizioni dei codici formali e le «istituzioni letterarie»; altre opere dello stesso o di altri autori, coevi o di altre epoche; altre espressioni artistiche e culturali; il più generale contesto storico del tempo;
3. mettere in rapporto il testo con le proprie esperienze e la propria sensibilità e formulare un proprio motivato giudizio critico.

Riflessione sulla letteratura e sua prospettiva storica. – Lo studente dovrà dimostrare di:

4. riconoscere, in una generale tipologia dei testi, i caratteri specifici del testo letterario e la sua fondamentale polisemia, che lo rende oggetto di molteplici ipotesi interpretative e di continue riproposte nel tempo;
5. riconoscere gli elementi che, nelle diverse realtà storiche, entrano in relazione a determinare il fenomeno letterario;
6. conoscere ed utilizzare i metodi e gli strumenti fondamentali per l'interpretazione delle opere letterarie;
7. saper cogliere, attraverso la conoscenza degli autori e dei testi più rappresentativi, le linee fondamentali della prospettiva storica nelle tradizioni letterarie italiane.

Competenze e conoscenze linguistiche. – Lo studente dovrà essere in grado di:

[...]

9. affrontare, come lettore autonomo e consapevole, testi di vario genere, utilizzando le diverse tecniche di lettura (esplorativa, estensiva, di studio) in relazione ai diversi scopi per cui si legge;

[...]

Contenuti

I contenuti della disciplina sono individuati su due versanti – letterario e linguistico – distinti solo per chiarezza espositiva, in quanto esiste tra essi, in molte fasi dell'operare didattico, una stretta connessione.

A. VERSANTE LETTERARIO

Oggetto dello studio letterario è il patrimonio della letteratura italiana, nella visione e cognizione che di esso ci offrono la ricerca scientifica e il dibattito critico più aggiornati. Sono contenuti di apprendimento sia la conoscenza di autori e opere, sia più generali conoscenze relative al fenomeno letterario nel suo storico costituirsi e all'attività critica che lo affianca.

1. Autori e opere

La vastità del patrimonio letterario italiano e la pluralità e l'ampiezza degli obiettivi e di conoscenza connessi con lo studio di esso impongono che si dia ordine e dimensione ai contenuti. Tra questi è indispensabile compiere delle scelte, le quali devono in ogni caso rispondere a criteri di importanza e di organicità e richiedono perciò la costruzione di percorsi di studio. Tale costruzione è affidata alla programmazione del docente, il quale trova spazi di libertà nell'organizzare il disegno complessivo, nel dosare le preferenze per temi e filoni della produzione letteraria e nell'individuare in dettaglio gli autori e i testi sui quali si fonda il proprio progetto. In tale disegno devono comunque trovare posto i testi fondamentali della nostra letteratura, i quali costituiscono un patrimonio consolidato di cui va assicurata la conoscenza nelle nuove generazioni. Accanto ad essi, altri testi, di autori italiani e stranieri, dovranno essere presenti per dare consistenza e sviluppo agli itinerari prescelti.

Per le epoche fino all'inizio del Novecento i percorsi devono comprendere opere - da leggere per parti significative e dove possibile per intero - di Dante, Petrarca e Boccaccio, Machiavelli, Guicciardini, Ariosto, Tasso, Galilei, Goldoni, Alfieri, Parini, Foscolo, Leopardi, Manzoni, Carducci, Pascoli, D'Annunzio, Verga, Pirandello, Svevo.

Alla *Divina Commedia*, per il suo valore fondante nella tradizione letteraria italiana, e per la sua influenza sull'intera cultura occidentale, va assicurata una presenza rilevante nel corso di tutto il triennio. Nel primo anno deve compiersi lo studio di una congrua e organica scelta di canti, tratti dall'intera opera e da leggersi integralmente. La lettura del poema dovrà essere ripresa e arricchita negli anni successivi all'interno dei percorsi programmati. Complessivamente dovranno essere letti non meno di venti canti.

Per l'epoca successiva all'inizio del Novecento, alla quale bisogna riservare pari attenzione, non vengono specificati nomi e filoni della nostra letteratura, ma devono essere prese in considerazione, sempre mediante una conoscenza diretta dei testi, le espressioni salienti ed altre che con esse meglio documentano le profonde e varie tendenze innovative, in particolare la ricerca di nuovi linguaggi poetici e di nuove tipologie narrative e teatrali.

Nel complesso delle attività di studio si colloca anche la lettura individuale, da parte dello studente, di opere intere. A tal fine lo studente sceglierà per ciascun anno tre opere in una lista, predisposta dal docente, che comprenda testi di narrativa, poesia, teatro, saggistica, a preferenza di autori moderni, con significativa presenza di quelli stranieri.

2. Conoscenze generali e inquadramento storico

Sono contenuti della riflessione sulla letteratura le conoscenze relative:

- ai concetti di «testo», «tipologia dei testi» e «testo letterario»;
- alle «istituzioni letterarie»: procedimenti retorici, forme e tradizioni metriche, «generi» e codici formali;
- alle relazioni tra la produzione letteraria e la società: centri di produzione e diffusione, circuiti sociali, modalità di trasmissione e ricezione;
- all'attività critica che affianca la creazione letteraria e ne condiziona la fortuna: poetiche e teoriche estetiche, saggistica critica e storiografia (con i suoi canoni, le sue periodizzazioni e le categorie operative, quali i concetti di «Umanesimo», «Rinascimento», «Età Barocca», «Illuminismo», «Romanticismo», «Verismo», ecc.);

- ai rapporti tra la letteratura e le altre manifestazioni artistiche: arti figurative, architettura, musica, spettacolo e in particolare, per l'epoca più recente, cinematografia e radiotelevisione.

Tali conoscenze sono direttamente implicate nelle operazioni di lettura dei testi o costituiscono elementi essenziali per giungere alle necessarie ricomposizioni delle esperienze di lettura in quadri storici complessivi. Allo scopo di orientare nell'ordinamento della materia e di assicurare un procedere sufficientemente omogeneo dei corsi nell'ambito nazionale, si richiede che l'assetto generale dell'insegnamento rifletta nell'insieme le seguenti scansioni temporali, in sintonia con l'articolazione dei corsi di altre discipline (storia, filosofia, arte):

Terzo Anno

dalle origini alla fine del Cinquecento;

Quarto Anno

dalla fine del Cinquecento all'unificazione nazionale;

Quinto Anno

dall'unificazione nazionale ad oggi.

B. VERSANTE LINGUISTICO

Lo sviluppo delle competenze e delle conoscenze linguistiche trova i suoi contenuti nelle seguenti operazioni, che si connettono con le attività di studio e con l'intera tematica proposta dalla disciplina:

[...]

- la pratica estesa e organizzata della lettura, da esercitare nelle sue diverse forme, sia e ampiamente sui testi letterari e di commento ad essi, sia su testi di altra natura che vengano implicati dal progetto dei percorsi di studio :

[...]

- schematizzazione per punti e in forma concisa, che mettano in evidenza la struttura di ragionamenti, discorsi, tesi, desumibili da testi scritti ed orali;

- riassunti, entro spazi definiti, di singoli testi e sintesi di dati e concetti da più testi, con corrette citazioni e riferimenti alle fonti;

- commenti a testi che comprendano note esplicative puntuali (linguistiche, formali di contenuto), linee interpretative e giudizi critici;

[...]

- l'acquisizione di dati essenziali sulle vicende linguistiche italiane messe in rapporto con i fatti culturali e storici, con particolare attenzione per la «questione della lingua», strettamente intrecciata nei secoli alla problematica letteraria, e per la comunicazione nella società dell'Italia contemporanea.

Indicazioni didattiche

Per l'attuazione dell'insegnamento della disciplina sono fortemente chiamate in causa la professionalità e la responsabilità del docente, il quale in sede di programmazione deve realizzare il proprio progetto di studio della materia.

Sul *versante letterario*, in vista degli obiettivi stabiliti e dei vincoli posti sui contenuti, si rende necessario individuare e seguire dei «percorsi», di studio. Rispetto alla prassi, assai diffusa, di seguire l'avanzare dell'intero fronte della produzione letteraria secondo una lenta e rigida cronologia discendente, per innestare via via su di essa la lettura dei testi, il criterio dei percorsi consente infatti di:

- giungere a un più immediato accostamento ai testi;

- istituire più significativi e puntuali collegamenti con altre letterature, straniere o

classiche, e con altri ambiti disciplinari.

Ogni percorso può porre al centro un momento particolarmente significativo di un determinato tema di studio e ricollegare momenti precedenti e successivi, mettendo in evidenza aspetti di continuità, fratture e riprese e spesso anticipando anche la conoscenza di epoche più vicine al lettore. La costruzione dei percorsi può essere guidata dal criterio di seguire sviluppi formali o tematici o storico-culturali. A titolo puramente indicativo se ne danno qui alcuni esempi.

Un percorso di studio sulle forme potrà riguardare la tradizione della lirica, e potrà porre al centro Petrarca e collegare da una parte la lirica trobadorica e stilnovistica e dall'altra il petrarchismo cinquecentesco.

Un percorso di tipo tematico può essere costruito sul *topos* del viaggio nell'oltretomba. In tal caso il percorso può investire in modo significativo, ma non esaustivo, la *Divina Commedia* e correlare ad essa altri testi delle culture classica, biblica, medievale, con aperture anche ad autori di epoche successive e con accostamenti alle espressioni iconografiche.

Un percorso di tipo storico-culturale può riguardare la situazione della letteratura italiana nel secondo dopoguerra (anni '50 e '60). Saranno presi in considerazione testi letterari italiani e stranieri di prosa e di poesia e ad essi saranno affiancate testimonianze del mondo editoriale e delle comunicazioni di massa, documentazioni relative al cinema e alle arti figurative e più in generale alla situazione culturale e sociale del tempo.

L'esigenza di più ampio movimento, oltre le scansioni annuali del programma, può essere soddisfatta da percorsi di studio di sviluppo biennale o anche triennale. L'organizzazione dello studio per percorsi deve in ogni caso consentire di:

- far compiere *un'esperienza concreta del fenomeno letterario*, attraverso la conoscenza diretta di un'ampia varietà di opere significative, appartenenti a generi e ad epoche diversi, e un'adeguata riflessione sulle problematiche della letteratura ;
- far pervenire a una *visione complessiva delle tradizioni letterarie italiane* nel quadro dei processi storico-culturali della nostra società e, per sommi tratti, di quella europea.

Si richiama l'attenzione sulla centralità delle operazioni di lettura diretta dei testi. Per i testi su cui si compirà una lettura antologica, la scelta, all'interno dell'opera intera, dovrà investire unità testuali che consentano di cogliere aspetti significativi dell'opera e di correlarla al sistema letterario e al contesto culturale.

Per il *versante linguistico*, si segnala che tutte le attività connesse con lo studio letterario e che da questo possono scaturire danno continue occasioni per esercitare le capacità linguistiche degli alunni e per ampliare le loro conoscenze sulla lingua, con osservazioni sia sull'uso sia sulla dimensione storica di essa. Ma tale esercizio e tale ampliamento di conoscenze richiedono di essere condotti e seguiti con istruzioni e interventi specifici di cui occorre tener conto nella programmazione.

Le esperienze di lettura compiute nell'ambito di questa disciplina, per quanto debbano essere affiancate e integrate dalle letture compiute in altri ambiti disciplinari, costituiscono pur sempre il fondamento principale per la formazione di un lettore autonomo e consapevole, capace di riflettere sulla forma del testo.

	<p>[...]</p> <p>Per quanto riguarda più precise indicazioni didattiche, la consapevolezza del progetto da parte dello studente consente di integrare la parte propositiva ed espositiva del docente (lezione frontale) con interventi più precisi, quali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'addestramento a un corretto lavoro di analisi e interpretazione; - la discussione collettiva con domande che sollecitino il confronto delle interpretazioni; - il laboratorio di analisi attraverso schede guida. <p>Gli strumenti didattici tradizionali (libri in adozione o consigliati) vanno integrati con l'adeguata utilizzazione del patrimonio librario e di altro genere (audiovisivi, software didattico) a disposizione della scuola e, all'occorrenza, con riproduzione di documenti originali relativi a specifici momenti dell'attività di studio. Si faciliterà inoltre la frequentazione di biblioteche, archivi, musei e altri luoghi di ricerca. Si segnala l'alto valore educativo dell'apprendimento a memoria dei testi poetici, allo scopo di dare risalto ai valori fonici e ritmici del testo e per favorire l'approfondimento interiore del loro significati.</p>
<p>D.M. 24 aprile 1992, <i>Programmi ed orari d'insegnamento per i corsi di qualifica degli istituti professionali di Stato</i> (ministro Misasi)</p>	<p>Programmi ed orari d'insegnamento per i corsi di qualifica degli istituti professionali di Stato</p> <p>PROGRAMMI DELL'AREA COMUNE DEL BIENNIO</p> <p>I programmi dell'area comune del biennio riprendono quelli predisposti dalla "Commissione ministeriale per la revisione dei programmi del primo biennio della scuola secondaria superiore". Tali programmi devono essere considerati cogenti per quanto attiene l'individuazione delle discipline, gli obiettivi generali, gli standard di preparazione degli allievi, la padronanza di principi e metodi; orientativi per quanto riguarda contenuti e metodologie che, nell'ambito della programmazione modulare, debbono essere adattati alla specificità dei singoli percorsi scolastici in accordo con le caratteristiche di flessibilità e continuo adeguamento proprie dell'ordine professionale.</p> <p><i>ITALIANO</i></p> <p>[come piani di studio per il biennio elaborati dalla Commissione Brocca]</p> <hr/> <p>PROGRAMMI DELL'AREA COMUNE DEL TERZO ANNO</p> <p><i>ITALIANO</i></p> <p><i>Finalità dell'insegnamento</i></p> <p>Le indicazioni programmatiche per l'insegnamento dell'italiano per la classe terza degli istituti professionali puntano a far coincidere caratteri ed esigenze fra di loro profondamente diversificate, fino al punto che possono considerarsi opposte. Si tratta, infatti, da una parte di designare uno sviluppo programmatico che abbia valenza conclusiva, ponendosi, quindi, nell'ottica di una visione finale, panoramica, concludente degli argomenti proposti, e dall'altra di</p>

<p>D.M. 15 aprile 1994, <i>Programmi e orari di insegnamen to per i corsi post- qualifica degli istituti professionali di Stato</i> (ministro Iervolino)</p>	<p>delineare un'ipotesi programmatica che consenta un proficuo inserimento nelle classi successive, all'alunno che intenda realizzare un proseguimento degli studi.</p> <p>Si è pertanto ritenuto di operare non in entrambe le direzioni, cosa che sarebbe stata difficile e forse anche non produttiva, ai fini di una corretta impostazione culturale del programma in questione, ma proponendosi una direzione che avesse una valenza compensativa in entrambe le opzioni didattico-culturali che la classe finisce implicitamente con l'avere.</p> <p>Si osserva in via preliminare che lo studio dell'italiano nella classe terza non può non porsi come proseguimento dello studio impostato nel biennio, per la qual cosa il primo obiettivo da raggiungere consiste nel rafforzamento e consolidamento delle finalità già poste e perseguite nel biennio stesso. Pertanto finalità più specifiche da perseguire nell'ambito della classe terza possono essere in primo luogo l'approfondimento della riflessione sulla lingua, parlata e scritta, che deve collocarsi in prospettive di opportuna creatività, almeno in ordine alle attività specificatamente connesse con il profilo professionale che questo tipo di istruzione mira a disegnare. Accanto a questa finalità vanno registrate poi anche le seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - organizzare l'interesse, che le letture fatte nel corso del biennio hanno suscitato, in forme articolate, che consentano, pur tenendo conto dei limiti temporali rappresentati dalla durata di un solo anno, di sviluppare un approccio diacronico con la vicenda letteraria italiana, vista soprattutto come espressione dell'evoluzione storica e sociale di una civiltà nel suo divenire; - organizzare le capacità di "lettura" di un testo che attraverso il biennio sono state stimolate, trasferendole sul piano dell'analisi, intesa come ricerca e riconoscimento delle valenze socio-culturali che ciascun testo implica ed esprime; - sviluppare le capacità critiche dell'alunno, attraverso la valutazione dei documenti linguistico-letterari esaminati, per giungere ad una più generale capacità di espressione di proprie valutazioni personali in ordine a fatti e problemi; - mettere l'alunno in condizione di recepire l'esistenza di diversità ideologiche e culturali, nel tempo e nello spazio, allo scopo di fargli acquisire, al di là di una organicità di conoscenze, il rispetto per la pluralità delle idee. <p>LINEE OPERATIVE</p> <p>Nello sviluppo del programma del terzo anno si propone, come momento essenziale di attenzione e di lavoro, la verifica e l'approfondimento degli itinerari metodologici avviati nel corso del biennio in ordine all'educazione linguistica, della quale dovranno essere ulteriormente perfezionati processi di formazione soprattutto nella conoscenza della struttura della lingua e nell'organizzazione del lessico.</p> <p>[...]</p> <p>Per quanto concerne l'irrinunciabile prospettiva della educazione letteraria, il programma di italiano del terzo anno deve tendere ad una sistemazione in grandi linee storiche degli approcci conoscitivi e di sensibilità che nel corso del biennio sono stati realizzati tutte le volte che il privilegiato cammino metodologico-linguistico ha determinato incontri con testi e momenti della vicenda letteraria italiana.</p> <p>Tale sistemazione non può, ovviamente, aspirare ad una compiutezza che</p>
--	--

nasca da un percorso minutamente diacronico, ma può invece costruirsi attraverso approcci modulari con autori di opere (lette nella loro integrità o in scelte ampiamente rappresentative) di diversi momenti storici.

D'altra parte l'articolazione del programma, che risulta abbastanza libera e programmabile in funzione di singole specifiche situazioni didattico-culturali e che si colloca intorno a "rose" di autori distinte in funzione dei vari momenti dello svolgimento storico della nostra vicenda letteraria, può essere concepita e interpretata in una duplice ottica.

Si tratta, da una parte di costruire un itinerario culturale che abbia senso di completezza, rispettando nello stesso tempo la capacità programmatica e i limiti temporali ai quali si è già fatto cenno e dall'altra di consentire un approccio con pagine e personaggi della vicenda letteraria che si pongano con caratteristiche minimali di compiutezza, evitando frammentarismi e particolarismi che corrono il rischio di risultare snaturanti, soprattutto per chi non abbia successive occasioni didattiche di ulteriore rapporto con la valenza complessiva della storia letteraria.

Nell'ambito della programmazione didattica si sceglieranno almeno cinque autori, e per ciascun autore una parte significativa della sua produzione, in modo tale che almeno un autore sia tratto tra quelli rappresentativi del periodo pre-rinascimentale, uno tra quelli del periodo che va dal Rinascimento al Settecento e tre tra quelli del periodo che va dall'Ottocento all'Età contemporanea. La conoscenza dell'autore va autonomamente approfondita in relazione alla sua evoluzione, ma anche finalizzata all'inserimento nel contesto storico-ambientale.

La lettura delle opere deve caratterizzarsi attraverso la puntualità dell'interpretazione, la conoscenza della formazione critica fondamentale, il collegamento con le altre opere dello stesso autore e con le altre espressioni artistiche coeve.

Sarà infine necessario che, sempre nell'ambito della programmazione didattica, sia recuperata, ove opportuno e possibile, la realtà culturale del territorio acquisendone i risvolti più validi.

Programmi e orari di insegnamento per i corsi post-qualifica degli istituti professionali di Stato

PREMESSA AI PROGRAMMI DI ITALIANO E DI STORIA

Lo svolgimento dei programmi d'italiano e di storia può essere impostato in modo da sviluppare integrazioni redditizie sul piano formativo se centrate non tanto sui contenuti delle due discipline quanto, piuttosto, sulle finalità, sugli obiettivi e sui metodi che possono caratterizzare la programmazione e la mediazione didattica.

L'integrazione metodologica ha tre importanti campi di realizzazione:

- l'analisi dei testi;
- i procedimenti per la costruzione di sintesi parziali a partire da molteplici testi;
- l'educazione linguistica.

Infatti sia al centro dell'insegnamento letterario e linguistico sia al centro dell'insegnamento storico ci sono i testi. Di conseguenza, la necessità di analizzarli è essenziale allo scopo di costruire le competenze della comprensione

e quelle della produzione testuale.

I metodi di analisi della struttura letteraria e linguistica dei testi e i metodi di analisi della struttura storiografica dei testi presentano analogie e differenze che possono garantire il consolidamento delle capacità di lettura grazie alla loro integrabilità, alle loro convergenze e al transfert di competenze e abilità da un campo d'insegnamento all'altro.

L'integrazione così prospettata è possibile alla condizione che anche la storia sia considerata area disciplinare in cui gli studenti devono fare i conti con i testi che comunicano le ricostruzioni e le interpretazioni storiche.

Sulla base dell'analisi testuale, sia in italiano sia in storia è possibile abituare a costruire le competenze all'uso dei testi, delle informazioni e delle interpretazioni in funzione della produzione di ricapitolazioni, di rielaborazioni, di sintesi parziali, di commenti originali, di argomentazioni.

I due insegnamenti possono avere altri punti di convergenza negli obiettivi afferenti alla capacità di comprensione degli elementi di continuità e mutamento, di persistenze e innovazioni e dell'intreccio di molteplici fattori esplicativi dei fenomeni diacronici studiati nei rispettivi ambiti.

L'analisi testuale è la base su cui i due insegnamenti possono interagire anche in funzione dell'educazione linguistica, se la programmazione e la mediazione didattica in storia prendono di mira gli obiettivi della costruzione di competenze rispetto alla logica del discorso, alla concettualizzazione, all'uso delle terminologie specifiche e rispetto alla formazione delle strutture temporali della comunicazione, competenze che confluiscono nella formazione delle capacità di elaborare testi orali o scritti.

L'organizzazione modulare dell'insegnamento e degli apprendimenti, che viene raccomandata sia in italiano sia in storia, grazie alla flessibilità è anche il metodo più idoneo a stabilire i raccordi e l'integrazione tra i due insegnamenti.

Programma di italiano

Finalità

Le finalità dell'insegnamento di italiano nel biennio post-qualifica prevedono un delicato equilibrio tra esigenze a prima vista divergenti, da un lato si tratta di far conseguire agli allievi una competenza letteraria e storico-letteraria equivalente a quella che si può ottenere al termine di altri indirizzi di studi secondari superiori; dall'altro una cura particolare deve essere dedicata allo sviluppo della competenza negli usi tecnici della lingua connessi all'indirizzo professionale.

L'apparente contraddizione può essere superata se si porrà agli allievi il traguardo formativo di una piena padronanza della variabilità degli usi linguistici (tema già proposto dal curriculum del biennio iniziale e dell'anno di qualifica), variabilità che essi potranno sperimentare ai due estremi sull'asse che va da un massimo di plurivocità e "opacità" (usi letterari della lingua) al massimo dell'univocità e della trasparenza (usi tecnici dei linguaggi settoriali).

La divaricazione risulta poi più apparente che reale, se si tiene presente che:

- la frequentazione dei testi letterari tende a sviluppare attitudini al senso della complessità, alla creatività e alla flessibilità del pensiero, che appaiono sempre più rilevanti nelle richieste del mondo del lavoro;
- d'altra parte il discorso sui testi letterari (orale e scritto) può e deve avere momenti di precisione definitoria e di rigore argomentativo non dissimili da

quanto si richiede in sede di discorso tecnico.

Le finalità dell'educazione letteraria nel biennio terminale muovono da quanto l'allievo deve avere già acquisito nel triennio precedente in termini di capacità di lettura ed analisi dei testi letterari, per approfondire e rendere più organica la dimensione storica della letteratura e della cultura, anch'essa già presente nel curriculum pregresso in termini di prima empirica storicizzazione dei testi (biennio iniziale) e di incontro con alcune grandi opere del passato storicamente contestualizzate (anno di qualifica). In questo biennio si tratta di:

- promuovere il senso della complessità come consapevolezza che non esistono risposte semplici ai problemi conoscitivi, che ogni oggetto può assumere aspetti diversi a seconda dell'angolazione da cui è osservato, che ogni sintesi conoscitiva è una costruzione nell'ambito dell'educazione letteraria; ciò significa sperimentare la molteplicità delle dimensioni di fruizione e di analisi del testo letterario e la pluralità dei legami e intrecci che si possono stabilire tra i settori della storia letteraria, culturale e sociale, senza che un singolo schema interpretativo univoco possa essere mai considerato esauriente;

- promuovere il senso storico, come apertura a riconoscere la diversità delle esperienze umane e culturali attraverso il tempo e lo spazio, apprezzamento della loro durata (continuità e mutamento), attitudine a riconoscere lo spessore storico dei fenomeni culturali presenti, sensibilità e rispetto per i beni culturali;

- arricchire la disponibilità ad esperienze di lettura numerose e varie.

[...]

Obiettivi di apprendimento

Obiettivi generali di apprendimento dell'educazione letteraria sono:

- l'abito alla lettura autonoma di testi letterari contemporanei e non;

- la padronanza di procedimenti di storicizzazione dei testi letterari attraverso il riconoscimento di caratteristiche formali o tematiche storicamente connotate e la comprensione dei nessi con il contesto sociale e culturale;

- la conoscenza di cornici storico-cronologiche per inquadrare sommariamente i maggiori eventi letterari degli ultimi due secoli.

Altri obiettivi, di livello intermedio, saranno enunciati in riferimento alla tipologia dei moduli di storia letteraria (sezione contenuti dell'educazione letteraria).

[...]

Educazione letteraria: contenuti, indicazioni metodologiche, strumenti di valutazione

I contenuti dell'educazione letteraria hanno come orizzonte di riferimento la storia della letteratura italiana dall'età dell'illuminismo ai decenni più recenti. Tale asse storico non va inteso come svolgimento di una storia della letteratura organica e di ambizioni enciclopediche, ma come lo sfondo su cui articolare moduli di apprendimento che facciano sperimentare agli allievi la possibilità di percorrere l'universo letterario secondo prospettive diverse e la costruzione di sintesi storiche parziali e provvisorie.

In linea di massima nella classe quarta ci si occuperà del tardo Settecento e dell'Ottocento, nella quinta del Novecento; ma l'impostazione modulare consentirà di attraversare variamente questa scansione cronologica.

Il piano di lavoro sarà articolato in moduli relativamente autonomi e intercambiabili, aggregabili in sequenze varie purché concorrenti al

conseguimento degli obiettivi generali indicati e di quelli intermedi enunciati più sotto. Di norma in ciascuno dei due anni scolastici saranno svolti non meno di cinque moduli.

Ciascun modulo fa riferimento a un certo periodo storico, la cui estensione può variare da pochi decenni all'intero arco cronologico considerato nei due anni: è da notare che il senso della storia letteraria e culturale si acquisisce non tanto attraverso una sequenza cronologica uniformemente percorsa, quanto attraverso l'accostamento di testi anche lontani nel tempo, da cui emergono continuità e fratture, innovazioni e persistenze.

La scelta degli autori e dei testi da leggere è lasciata alla libera progettazione degli insegnanti e soggetta al vincolo dell'organicità interna ai moduli prescelti. Gli autori e le opere maggiori della letteratura italiana ottonecentesca saranno ovviamente presenti, ma secondo approcci e dosaggi variabili in relazione ai moduli in cui saranno inclusi. È anche raccomandata la lettura più o meno estesa di testi di autori stranieri: la conoscenza avanzata di una o più lingue straniere e la collaborazione dei rispettivi insegnanti dovrebbero consentire anche letture in lingua originale, con o senza traduzione a fronte.

Si indica qui di seguito una tipologia dei moduli possibili la quale non vuole avere carattere esauriente e prescrittivo, ma suggerire la necessaria pluralità degli approcci e dei percorsi:

a) Moduli tematici: sono centrati sui significati che assume uno stesso tema attraverso opere coeve o di epoche diverse, preferibilmente di generi diversi. Questo tipo di modulo è particolarmente adatto ad orientare una parte dello studio letterario in funzione dell'indirizzo professionale: potranno essere tematizzati, ad esempio, gli atteggiamenti dei letterati di fronte allo sviluppo dell'industria, le immagini letterarie del mondo rurale, la creazione di stereotipi di figure sociali (l'operaio, l'impiegato), i temi dell'alimentazione o della gastronomia nell'immaginario letterario.

Caratterizzano questo tipo di modulo i seguenti obiettivi intermedi:

- storicizzare il tema, comprendendone la funzione nell'immaginario collettivo di un'epoca;
- comprendere le analogie e differenze tra opere tematicamente accostabili;
- riconoscere la continuità di elementi tematici attraverso il tempo e la loro persistenza in prodotti della cultura recente, anche di massa.

b) Moduli storico-culturali: puntano alla ricostruzione del quadro culturale di un'epoca attraverso una campionatura di testi e brani significativi, di carattere sia letterario, sia culturale o documentario. Questo tipo di modulo si presta ad essere integrato con moduli afferenti al piano di lavoro di Storia. È caratterizzato dai seguenti obiettivi intermedi:

- riconoscimento di modelli culturali, poetiche, luoghi tipici dell'immaginario collettivo in una data epoca;
- conoscenza dei centri, luoghi e soggetti dell'elaborazione culturale; a questo proposito una particolare attenzione potrà essere dedicata a quegli elementi che hanno contribuito a dare una fisionomia alla propria cultura locale;
- comprensione dell'intreccio fra fattori materiali e ideali nella storia letteraria e culturale;
- comprensione degli elementi di continuità e mutamento nella storia delle

idee e dello spessore storico che sta dietro i dibattiti di idee attuali.

c) Moduli su generi letterari: presentano lo sviluppo di un genere letterario attraverso un arco storico abbastanza ampio. L'attenzione è portata in questo caso sulla permanenza e innovazione delle caratteristiche formali, sulla memoria letteraria che agisce negli autori, sul rapporto tra istituzioni letterarie e attese del pubblico. Moduli dedicati al genere romanzo o al genere lirica possono consentire di fornire un rapido quadro di insieme dei principali sviluppi letterari nell'arco di uno o due secoli. Non va trascurata la possibilità di includere, ai margini o al centro del percorso, i generi di largo consumo o "paraletterari", come il romanzo d'appendice, il "giallo" o il "rosa", la canzone, fino ai derivati non propriamente letterari come il foto o il tele-romanzo.

Caratterizzano questo tipo di modulo i seguenti obiettivi intermedi:

- comprendere il rapporto tra caratteristiche di un genere e attese del pubblico;
- riconoscere le scelte stilistiche individuali nell'ambito della codificazione del genere;
- riconoscere persistenze e variazioni tematiche e formali attraverso il tempo nell'ambito del genere;
- riconoscere analogie tematiche e di funzione tra generi della letteratura "alta" e generi della cultura di massa.

d) Moduli centrati sul "ritratto d'autore": mirano alla costruzione del profilo storico-critico di un autore maggiore, attraverso la lettura di un'ampia selezione della sua opera, inclusi esempi dei documenti biografici (epistolari, testimonianze).

Caratterizzano questo tipo di modulo i seguenti obiettivi intermedi:

- comprendere l'intreccio dei fattori individuali e sociali nella formazione di una personalità letteraria;
- riconoscere le fasi evolutive nell'opera di un autore;
- porre un rapporto fra opera e intenzioni di poetica;
- distinguere fra profilo storico e "autoritratto ideale";
- distinguere fra una lettura storicizzante e una lettura attualizzante dell'autore.

e) Moduli centrati sull'incontro con un'opera: sono basati sulla lettura di un'opera integrale o di una sua selezione abbastanza ampia da darne un'idea complessiva. In questo caso l'accento non viene posto tanto sulla personalità dell'autore quanto sull'oggetto libro.

Caratterizzano questo tipo di modulo i seguenti obiettivi intermedi:

- incrementare il piacere della lettura;
- rendersi conto del testo nella sua struttura complessiva e consistenza materiale;
- applicare analisi tematiche, stilistiche, narratologiche;
- saper formulare un giudizio motivato in base al gusto personale o a un'interpretazione storico-critica.

In ciascun anno dovrà essere svolto un modulo del tipo a) orientato all'indirizzo professionale; è opportuno che la scelta degli altri sia improntata al criterio della maggiore varietà tipologica possibile.

Indicazioni metodologiche

Il materiale per ogni modulo comprenderà:

- una lista di obiettivi specifici di conoscenze e abilità;
- una serie di testi opportunamente "montati" in funzione delle "scoperte" da compiere;
- suggerimenti per le operazioni da compiere sui testi, includenti tracce per una discussione guidata, questionari e griglie di analisi da usare anche per una valutazione formativa "in itinere";
- suggerimenti sulla forma da dare alla sintesi finale, sistemazione delle conoscenze e interpretazioni acquisite;
- indicazioni per una prova di verifica sommativa.

Il metodo di lavoro avrà come punto di partenza la lettura e interpretazione di testi: testi e brani letterari, documenti, eventuali brevi brani storico-critici. La lettura sarà occasione di discussione e confronto di ipotesi interpretative. I concetti generali emergeranno come sintesi, guidata dall'insegnante, del materiale letto e analizzato.

L'uso dei testi manualistici sarà limitato a consultazioni occasionali, oppure fornirà riscontri e integrazioni a quanto già elaborato sui testi originali.

Le attività didattiche saranno variate in funzione delle fasi di lavoro e delle opportunità offerte da ogni argomento, avendo di mira in primo luogo di evitare la monotonia: lettura e discussione in classe, lettura individuale eventualmente guidata da questionari e griglie, lavori di gruppo, senza escludere la lezione frontale, intesa soprattutto come introduzione e sollecitazione ed interesse alla lettura, integrazione e raccordo informativo, aiuto a costruire una sintesi conclusiva del modulo.

Strumenti di valutazione

Durante lo svolgimento di un modulo l'insegnante curerà di verificare passo passo l'acquisizione da parte degli studenti degli obiettivi di abilità e conoscenze previsti e la graduale sistemazione degli elementi interpretativi (valutazione formativa).

Al termine di ogni modulo sarà attuata una valutazione formativa, la quale può assumere forme diverse: dalla tradizionale interrogazione (che dovrà essere impostata secondo un modello omogeneo quanto a numero e tipo dei quesiti per tutti gli studenti), ai questionari scritti, alla relazione di sintesi in forma schematica o discorsiva; particolarmente efficaci possono risultare le prove che richiedono di applicare le analisi e interpretazioni acquisite a testi nuovi per lo studente.

È bene ricordare che il tipo di prova usato per la valutazione formativa dovrà essere già noto agli studenti e sperimentato in precedenti occasioni.

Educazione linguistica: contenuti, indicazioni metodologiche, strumenti di valutazione

[...]

Criteri di valutazione

[...]

La valutazione sommativa verterà ovviamente su prove appositamente predisposte, che in parte potranno coincidere con quelle richieste al termine dei moduli di storia letteraria, di storia o di altre discipline; il tipo di consegna si avvicinerà progressivamente a quello delle prove di esame di maturità.

D.M. 22 agosto 2007, n.139, <i>Certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione</i> (ministro Fioroni).	Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo	
	<i>Abilità</i>	<i>Contenuti</i>
	Padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi	<ul style="list-style-type: none"> • Strutture essenziali dei testi narrativi, espositivi, argomentativi • Principali connettivi logici • Varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi
	Applicare strategie diverse di lettura	<ul style="list-style-type: none"> • Tecniche di lettura analitica e sintetica • Tecniche di lettura espressiva
	Individuare natura, funzione e principali scopi comunicativi ed espressivi di un testo	<ul style="list-style-type: none"> • Denotazione e connotazione
D.P.R. 15 marzo 2010, nn. 87, 88, 89 (ministro Gelmini)	<p>Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento in relazione alle attività e agli insegnamenti compresi nel piano degli studi previsto per il liceo classico [valide anche per le altre tipologie liceali: liceo artistico nei suoi diversi indirizzi, liceo linguistico, liceo musicale e coreutico, liceo scientifico e la sua opzione delle “scienze applicate”, liceo delle scienze umane e la sua opzione “economico sociale”]</p> <p><i>Il profilo educativo, culturale e professionale dello studente liceale</i> <i>Risultati di apprendimento comuni a tutti i percorsi liceali</i> A conclusione dei percorsi di ogni liceo gli studenti dovranno: [...] Padroneggiare pienamente la lingua italiana e in particolare [...] saper leggere e comprendere testi complessi di diversa natura, cogliendo le implicazioni e le sfumature di significato proprie di ciascuno di essi, in rapporto con la tipologia e il relativo contesto storico e culturale. [...]</p> <p>ITALIANO LINEE GENERALI E COMPETENZE <i>Lingua</i> Al termine del percorso liceale lo studente padroneggia la lingua italiana: è in grado di [...] compiere operazioni fondamentali, quali riassumere e parafrasare un testo dato [...]. L'osservazione sistematica delle strutture linguistiche consente allo studente di affrontare testi anche complessi, presenti in situazioni di studio o di lavoro. A questo scopo si serve anche di strumenti forniti da una riflessione metalinguistica basata sul ragionamento circa le funzioni dei diversi livelli (ortografico, interpuntivo, morfosintattico, lessicale-semantico, testuale) nella costruzione ordinata del discorso. [...] <i>Letteratura</i> Il gusto per la lettura resta un obiettivo primario dell'intero percorso di</p>	

istruzione, da non compromettere attraverso una indebita e astratta insistenza sulle griglie interpretative e sugli aspetti metodologici, la cui acquisizione avverrà progressivamente lungo l'intero quinquennio, sempre a contatto con i testi e con i problemi concretamente sollevati dalla loro esegesi. A descrivere il panorama letterario saranno altri autori e testi, oltre a quelli esplicitamente menzionati, scelti in autonomia dal docente, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali.

Al termine del percorso lo studente ha compreso il valore intrinseco della lettura, come risposta a un autonomo interesse e come fonte di paragone con altro da sé e di ampliamento dell'esperienza del mondo; ha inoltre acquisito stabile familiarità con la letteratura, con i suoi strumenti espressivi e con il metodo che essa richiede. È in grado di riconoscere l'interdipendenza fra le esperienze che vengono rappresentate (i temi, i sensi espliciti e impliciti, gli archetipi e le forme simboliche) nei testi e i modi della rappresentazione (l'uso estetico e retorico delle forme letterarie e la loro capacità di contribuire al senso). Lo studente acquisisce un metodo specifico di lavoro, impadronendosi via via degli strumenti indispensabili per l'interpretazione dei testi: l'analisi linguistica, stilistica, retorica; l'intertestualità e la relazione fra temi e generi letterari; l'incidenza della stratificazione di letture diverse nel tempo. Ha potuto osservare il processo creativo dell'opera letteraria, che spesso si compie attraverso stadi diversi di elaborazione. Nel corso del quinquennio matura un'autonoma capacità di interpretare e commentare testi in prosa e in versi, di porre loro domande personali e paragonare esperienze distanti con esperienze presenti nell'oggi.

Lo studente ha inoltre una chiara cognizione del percorso storico della letteratura italiana dalle Origini ai nostri giorni: coglie la dimensione storica intesa come riferimento a un dato contesto; l'incidenza degli autori sul linguaggio e sulla codificazione letteraria (nel senso sia della continuità sia della rottura); il nesso con le domande storicamente presenti nelle diverse epoche. Ha approfondito poi la relazione fra letteratura ed altre espressioni culturali, anche grazie all'apporto sistematico delle altre discipline che si presentano sull'asse del tempo (storia, storia dell'arte, storia della filosofia). Ha una adeguata idea dei rapporti con le letterature di altri Paesi, affiancando la lettura di autori italiani a letture di autori stranieri, da concordare eventualmente con i docenti di Lingua e cultura straniera, e degli scambi reciproci fra la letteratura e le altre arti.

Ha compiuto letture dirette dei testi (opere intere o porzioni significative di esse, in edizioni filologicamente corrette), ha preso familiarità con le caratteristiche della nostra lingua letteraria, formatasi in epoca antica con l'apparire delle opere di autori di primaria importanza, soprattutto di Dante. Ha una conoscenza consistente della *Commedia* dantesca, della quale ha colto il valore artistico e il significato per il costituirsi dell'intera cultura italiana. Nell'arco della storia letteraria italiana ha individuato i movimenti culturali, gli autori di maggiore importanza e le opere di cui si avverte una ricorrente presenza nel tempo, e ha colto altresì la coesistenza, accanto alla produzione in italiano, della produzione in dialetto.

La lettura di testi di valore letterario ha consentito allo studente un arricchimento anche linguistico, in particolare l'ampliamento del patrimonio lessicale e semantico, la capacità di adattare la sintassi alla costruzione del

significato e di adeguare il registro e il tono ai diversi temi, l'attenzione all'efficacia stilistica, che sono presupposto della competenza di scrittura.

OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

Lingua

PRIMO BIENNIO

Nel primo biennio, lo studente colma eventuali lacune e consolida e approfondisce le capacità linguistiche orali e scritte, mediante attività che promuovano un uso linguistico efficace e corretto, affiancate da una riflessione sulla lingua orientata ai dinamismi di coesione morfosintattica e coerenza logico-argomentativa del discorso, senza indulgere in minuziose tassonomie e riducendo gli aspetti nomenclatori. [...] Tali attività consentiranno di sviluppare la competenza testuale sia nella comprensione (individuare dati e informazioni, fare inferenze, comprendere le relazioni logiche interne) sia nella produzione (curare la dimensione testuale, ideativa e linguistica). [...]

SECONDO BIENNIO E QUINTO ANNO

L'affinamento delle competenze di comprensione e produzione sarà perseguito sistematicamente, in collaborazione con le altre discipline che utilizzano testi, sia per lo studio e per la comprensione sia per la produzione (relazioni, verifiche scritte ecc.). [...]

Lo studente analizzerà i testi letterari anche sotto il profilo linguistico, praticando la spiegazione letterale per rilevare le peculiarità del lessico, della semantica e della sintassi e, nei testi poetici, l'incidenza del linguaggio figurato e della metrica. Essi, pur restando al centro dell'attenzione, andranno affiancati da testi di altro tipo, evidenziandone volta a volta i tratti peculiari; nella prosa saggistica, ad esempio, si metteranno in evidenza le tecniche dell'argomentazione. [...]

Letteratura

PRIMO BIENNIO

Nel corso del primo biennio lo studente incontra opere e autori significativi della classicità, da leggere in traduzione, al fine di individuare i caratteri principali della tradizione letteraria e culturale, con particolare attenzione a opere fondative per la civiltà occidentale e radicatesi - magari in modo inconsapevole - nell'immaginario collettivo, così come è andato assestandosi nel corso dei secoli (i poemi omerici, la tragedia attica del V secolo, l'*Eneide*, qualche altro testo di primari autori greci e latini, specie nei Licei privi di discipline classiche, la *Bibbia*); accanto ad altre letture da autori di epoca moderna anche stranieri, leggerà i *Promessi Sposi* di Manzoni, quale opera che somma la qualità artistica, il contributo decisivo alla formazione dell'italiano moderno, l'esemplarità realizzativa della forma-romanzo, l'ampiezza e la varietà di temi e di prospettive sul mondo.

Alla fine del primo biennio si accosterà, attraverso alcune letture di testi, alle prime espressioni della letteratura italiana: la poesia religiosa, i Siciliani, la poesia toscana prerisorgimentale. Attraverso l'esercizio sui testi inizia ad acquisire le principali tecniche di analisi (generi letterari, metrica, retorica, ecc.).

SECONDO BIENNIO

Il disegno storico della letteratura italiana si estenderà dallo Stilnovo al Romanticismo. Il tracciato diacronico, essenziale alla comprensione della storicità di ogni fenomeno letterario, richiede di selezionare, lungo l'asse del

tempo, i momenti più rilevanti della civiltà letteraria, gli scrittori e le opere che più hanno contribuito sia a definire la cultura del periodo cui appartengono, sia ad arricchire, in modo significativo e durevole, il sistema letterario italiano ed europeo, tanto nel merito della rappresentazione simbolica della realtà, quanto attraverso la codificazione e l'innovazione delle forme e degli istituti dei diversi generi. Su questi occorrerà, dunque, puntare, sottraendosi alla tentazione di un generico enciclopedismo.

Il senso e l'ampiezza del contesto culturale, dentro cui la letteratura si situa con i mezzi espressivi che le sono propri, non possono essere ridotti a semplice sfondo narrativo sul quale si stampano autori e testi. Un panorama composito, che sappia dar conto delle strutture sociali e del loro rapporto con i gruppi intellettuali (la borghesia comunale, il clero, le corti, la città, le forme della committenza), dell'affermarsi di visioni del mondo (l'umanesimo, il rinascimento, il barocco, l'Illuminismo) e di nuovi paradigmi etici e conoscitivi (la nuova scienza, la secolarizzazione), non può non giovare dell'apporto di diversi domini disciplinari.

E dentro questo quadro, di descrizione e di analisi dei processi culturali - cui concorrerà lo studio della storia, della filosofia, della storia dell'arte, delle discipline scientifiche - che troveranno necessaria collocazione, oltre a Dante (la cui *Commedia* sarà letta nel corso degli ultimi tre anni, nella misura di almeno 25 canti complessivi), la vicenda plurisecolare della lirica (da Petrarca a Foscolo), la grande stagione della poesia narrativa cavalleresca (Ariosto, Tasso), le varie manifestazioni della prosa, dalla novella al romanzo (da Boccaccio a Manzoni), dal trattato politico a quello scientifico (Machiavelli, Galileo), l'affermarsi della tradizione teatrale (Goldoni, Alfieri).

QUINTO ANNO

In ragione delle risonanze novecentesche della sua opera e, insieme, della complessità della sua posizione nella letteratura europea del XIX secolo, Leopardi sarà studiato all'inizio dell'ultimo anno. Sempre facendo ricorso ad una reale programmazione multidisciplinare, il disegno storico, che andrà dall'Unità d'Italia ad oggi, prevede che lo studente sia in grado di comprendere la relazione del sistema letterario (generi, temi, stili, rapporto con il pubblico, nuovi mezzi espressivi) da un lato con il corso degli eventi che hanno modificato via via l'assetto sociale e politico italiano e dall'altro lato con i fenomeni che contrassegnano più generalmente la modernità e la postmodernità, osservate in un panorama sufficientemente ampio, europeo ed extraeuropeo. Al centro del percorso saranno gli autori e i testi che più hanno marcato l'innovazione profonda delle forme e dei generi, prodottasi nel passaggio cruciale fra Ottocento e Novecento, segnando le strade lungo le quali la poesia e la prosa ridefiniranno i propri statuti nel corso del XX secolo. Da questo profilo, le vicende della lirica, meno che mai riducibili ai confini nazionali, non potranno che muovere da Baudelaire e dalla ricezione italiana della stagione simbolista europea che da quello s'inaugura. L'incidenza lungo tutto il Novecento delle voci di Pascoli e d'Annunzio ne rende imprescindibile lo studio; così come, sul versante della narrativa, la rappresentazione del "vero" in Verga e la scomposizione delle forme del romanzo in Pirandello e Svevo costituiscono altrettanti momenti non eludibili del costituirsi della "tradizione del Novecento". Dentro il secolo XX e fino alle soglie dell'attuale, il percorso

della poesia, che esordirà con le esperienze decisive di Ungaretti, Saba e Montale, contemplerà un'adeguata conoscenza di testi scelti tra quelli di autori della lirica coeva e successiva (per esempio Rebora, Campana, Luzi, Sereni, Caproni, Zanzotto, ...). Il percorso della narrativa, dalla stagione neorealistica ad oggi, comprenderà letture da autori significativi come Gadda, Fenoglio, Calvino, P. Levi e potrà essere integrato da altri autori (per esempio Pavese, Pasolini, Morante, Meneghello...). Raccomandabile infine la lettura di pagine della migliore prosa saggistica, giornalistica e memorialistica.

Il profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per gli Istituti Tecnici

A conclusione dei percorsi degli istituti tecnici, gli studenti - attraverso lo studio, le esperienze operative di laboratorio e in contesti reali, la disponibilità al confronto e al lavoro cooperativo, la valorizzazione della loro creatività ed autonomia - sono in grado di:

[...] riconoscere le linee essenziali della storia delle idee, della cultura, della letteratura, delle arti e orientarsi agevolmente fra testi e autori fondamentali, con riferimento soprattutto a tematiche di tipo scientifico, tecnologico ed economico.

Declinazione dei risultati di apprendimento in conoscenze e abilità per gli Istituti Tecnici [tutti i settori e gli indirizzi]

LINGUA E LETTERATURA ITALIANA

Il docente di "Lingua e letteratura italiana" concorre a far conseguire allo studente, al termine del percorso quinquennale, risultati di apprendimento che lo mettono in grado di: utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici; riconoscere le linee essenziali della storia delle idee, della cultura, della letteratura, delle arti e orientarsi agevolmente fra testi e autori fondamentali, con riferimento soprattutto a tematiche di tipo scientifico, tecnologico ed economico; stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali, sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro; riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali, per una loro corretta fruizione e valorizzazione; utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete.

Primo biennio

Ai fini del raggiungimento dei risultati di apprendimento sopra riportati in esito al percorso quinquennale, nel primo biennio il docente persegue, nella propria azione didattica ed educativa, l'obiettivo prioritario di far acquisire allo studente le competenze di base attese a conclusione dell'obbligo di istruzione, di seguito richiamate:

- padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti
- leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo
- produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi
- utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario

L'articolazione dell'insegnamento di "Lingua e letteratura italiana" in conoscenze e abilità è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale del Consiglio di classe per l'asse dei linguaggi.

Il docente tiene conto, nel progettare il percorso dello studente, dell'apporto di altre discipline, con i loro linguaggi specifici - in particolare quelli scientifici, tecnici e professionali - e favorisce la lettura come espressione di autonoma curiosità intellettuale anche attraverso la proposta di testi significativi, selezionati in base agli interessi manifestati dagli studenti.

Per quanto riguarda la letteratura italiana, il docente progetta e programma l'itinerario didattico in modo tale da mettere in grado lo studente di orientarsi progressivamente sul patrimonio artistico e letterario della cultura italiana, con riferimenti essenziali alle principali letterature di altri paesi, anche in una prospettiva interculturale.

Nell'organizzare il percorso di insegnamento-apprendimento il docente valorizza la dimensione cognitiva degli strumenti della comunicazione multimediale.

<i>Conoscenze:</i>	<i>Abilità:</i>
<p style="text-align: center;"><u>Letteratura</u></p> <p>Metodologie essenziali di analisi del testo letterario (generi letterari, metrica, figure retoriche, ecc.).</p> <p>Opere e autori significativi della tradizione letteraria e culturale italiana, europea e di altri paesi, inclusa quella scientifica e tecnica.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Lingua:</u></p> <p>[...] Applicare tecniche, strategie e modi di lettura a scopi e in contesti diversi. [...]</p> <p style="text-align: center;"><u>Letteratura</u></p> <p>Leggere e commentare testi significativi in prosa e in versi tratti dalla letteratura italiana e straniera.</p> <p>Riconoscere la specificità del fenomeno letterario, utilizzando in modo essenziale anche i metodi di analisi del testo (ad esempio, generi letterari, metrica, figure retoriche).</p>

Secondo biennio e quinto anno:

I risultati di apprendimento sopra riportati, in esito al percorso quinquennale, costituiscono il riferimento delle attività didattiche della disciplina nel secondo biennio e quinto anno. La disciplina, nell'ambito della programmazione del Consiglio di classe, concorre in particolare al raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi all'indirizzo, espressi in termini di competenze:

- individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di *team working* più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento
- redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali
- utilizzare gli strumenti culturali e metodologici per porsi con atteggiamento razionale, critico e responsabile di fronte alla realtà, ai suoi fenomeni, ai suoi problemi, anche ai fini dell'apprendimento permanente

Il docente progetta e programma l'itinerario didattico in modo da far acquisire allo studente le linee di sviluppo del patrimonio letterario-artistico italiano e

straniero nonché di utilizzare gli strumenti per comprendere e contestualizzare, attraverso la lettura e l'interpretazione dei testi, le opere più significative della tradizione culturale del nostro Paese e di altri popoli.

Particolare attenzione è riservata alla costruzione di percorsi di studio che coniugano saperi umanistici, scientifici, tecnici e tecnologici per valorizzare l'identità culturale dell'istruzione tecnica.

Nel secondo biennio e nel quinto anno le conoscenze ed abilità consolidano le competenze in esito al primo biennio; si caratterizzano per una più puntuale attenzione ai linguaggi della scienza e della tecnologia, per l'utilizzo di una pluralità di stili comunicativi più complessi e per una maggiore integrazione tra i diversi ambiti culturali.

Nel quinto anno, in particolare, sono sviluppate le competenze comunicative in situazioni professionali relative ai settori e agli indirizzi e vengono approfondite le possibili integrazioni fra i vari linguaggi e contesti culturali di riferimento, anche in vista delle future scelte di studio e di lavoro.

L'articolazione dell'insegnamento di Lingua e Letteratura italiana in conoscenze e abilità è di seguito indicata, quale orientamento per la progettazione didattica del docente, in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale del Consiglio di classe.

Secondo biennio:

<i>Conoscenze:</i>	<i>Abilità:</i>
<p><u>Lingua</u> [...] Rapporto tra lingua e letteratura. Lingua letteraria e linguaggi della scienza e della tecnologia. Fonti dell'informazione e della documentazione. [...] Caratteristiche e struttura di testi scritti e repertori di testi specialistici.</p> <p><u>Letteratura</u> Linee di evoluzione della cultura e del sistema letterario italiano dalle origini all'Unità nazionale. Testi ed autori fondamentali che caratterizzano l'identità culturale nazionale italiana nelle varie epoche. Significative opere letterarie, artistiche e scientifiche anche di autori internazionali nelle varie epoche. Elementi di identità e di diversità tra la cultura italiana e le culture di altri Paesi. Fonti di documentazione</p>	<p><u>Lingua</u> [...] Riconoscere i caratteri stilistici e strutturali di testi letterari, artistici, scientifici e tecnologici. [...] Consultare dizionari e altre fonti informative per l'approfondimento e la produzione linguistica. [...] Raccogliere, selezionare ed utilizzare informazioni utili all'attività di ricerca di testi letterari, artistici, scientifici e tecnologici.</p> <p><u>Letteratura</u> Riconoscere e identificare periodi e linee di sviluppo della cultura letteraria ed artistica italiana. Identificare gli autori e le opere fondamentali del patrimonio culturale italiano ed internazionale dal Medioevo all'Unità nazionale. Riconoscere i tratti peculiari o comuni alle diverse culture dei popoli europei nella produzione letteraria, artistica, scientifica e tecnologica contemporanea. Individuare i caratteri specifici di un testo letterario, scientifico, tecnico, storico, critico ed artistico. Contestualizzare testi e opere letterarie,</p>

<p>letteraria; siti web dedicati alla letteratura. Tecniche di ricerca, catalogazione e produzione multimediale di testi e documenti letterari.</p>	<p>artistiche e scientifiche di differenti epoche e realtà territoriali in rapporto alla tradizione culturale italiana e di altri popoli. Formulare un motivato giudizio critico su un testo letterario anche mettendolo in relazione alle esperienze personali. Utilizzare le tecnologie digitali per la presentazione di un progetto o di un prodotto.</p>
<p><i>Quinto anno:</i></p>	
<p style="text-align: center;"><i>Conoscenze:</i></p> <p><u>Lingua</u> [...] Processo storico e tendenze evolutive della lingua italiana dall'Unità nazionale ad oggi. [...]</p> <p><u>Letteratura</u> Elementi e principali movimenti culturali della tradizione letteraria dall'Unità d'Italia ad oggi con riferimenti alle letterature di altri paesi. Autori e testi significativi della tradizione culturale italiana e di altri popoli. Modalità di integrazione delle diverse forme di espressione artistica e letteraria. Metodi e strumenti per l'analisi e l'interpretazione dei testi letterari.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Abilità:</i></p> <p><u>Lingua</u> [...] Identificare momenti e fasi evolutive della lingua italiana con particolare riferimento al Novecento. Individuare aspetti linguistici, stilistici e culturali dei/nei testi letterari più rappresentativi. [...]</p> <p><u>Letteratura</u> Contestualizzare l'evoluzione della civiltà artistica e letteraria italiana dall'Unità d'Italia ad oggi in rapporto ai principali processi sociali, culturali, politici e scientifici di riferimento. Identificare e analizzare temi, argomenti e idee sviluppate dai principali autori della letteratura italiana e di altre letterature. Cogliere, in prospettiva interculturale, gli elementi di identità e di diversità tra la cultura italiana e le culture di altri Paesi. Collegare i testi letterari con altri ambiti disciplinari. Interpretare testi letterari con opportuni metodi e strumenti d'analisi al fine di formulare un motivato giudizio critico.</p>
<p><u><i>Il profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per gli Istituti Tecnici</i></u> A conclusione dei percorsi degli istituti professionali, gli studenti sono in grado di: [...] riconoscere le linee essenziali della storia delle idee, della cultura, della letteratura, delle arti e orientarsi agevolmente fra testi e autori fondamentali, a partire dalle componenti di natura tecnico-professionale correlate ai settori di riferimento. Declinazione dei risultati di apprendimento in conoscenze e abilità per gli Istituti Professionali [validi per il settore Servizi e il Settore Industria e artigianato e relativi indirizzi]</p>	

Il docente di “Lingua e letteratura italiana” concorre a far conseguire allo studente, al termine del percorso quinquennale, i seguenti

risultati di apprendimento relativi al profilo educativo, culturale e professionale: utilizzare gli strumenti culturali e metodologici acquisiti per porsi con atteggiamento razionale, critico, creativo e responsabile nei confronti della realtà, dei suoi fenomeni e dei suoi problemi, anche ai fini dell'apprendimento permanente; utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici e professionali; riconoscere le linee essenziali della storia delle idee, della cultura, della letteratura, delle arti e orientarsi agevolmente fra testi e autori fondamentali, a partire dalle componenti di natura tecnico-professionale correlate ai settori di riferimento; stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali, sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro; riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali; sviluppare ed esprimere le proprie qualità di relazione, comunicazione, ascolto, cooperazione e senso di responsabilità nell'esercizio del proprio ruolo; comprendere le implicazioni etiche, sociali, scientifiche, produttive, economiche, ambientali dell'innovazione tecnologica e delle sue applicazioni industriali, artigianali e artistiche.

LINGUA E LETTERATURA ITALIANA

[finalità come per gli istituti tecnici]

Primo biennio

[come per il biennio degli Istituti tecnici]

Secondo biennio e quinto anno

I risultati di apprendimento sopra riportati in esito al percorso quinquennale costituiscono il riferimento delle attività didattiche della disciplina nel secondo biennio e quinto anno. La disciplina, nell'ambito della programmazione del Consiglio di classe, concorre in particolare al raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi all'indirizzo, espressi in termini di competenze:

- individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di *team working* più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento
- redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali
- utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete

Il docente progetta e programma l'itinerario didattico in modo tale da mettere in grado lo studente di acquisire le linee di sviluppo del patrimonio letterario - artistico italiano e straniero nonché di utilizzare gli strumenti per comprendere e contestualizzare, attraverso la lettura e l'interpretazione dei testi, le opere più significative della tradizione culturale del nostro Paese e di altri popoli.

La scelta delle opere e degli autori della tradizione culturale italiana con riferimenti a quella straniera è affidata al docente della disciplina che terrà conto degli apporti interdisciplinari e della effettiva significatività dei temi trattati.

Nel secondo biennio le conoscenze ed abilità, oltre a consolidare quelle raggiunte al termine del primo biennio, si caratterizzano per una più puntuale

attenzione ai linguaggi verbali e non verbali, ai linguaggi tecnici propri del settore, alla dimensione relazionale intersoggettiva.

Nel quinto anno, in particolare, sono sviluppate ulteriormente le competenze comunicative in situazioni professionali; vengono approfondite le possibili integrazioni fra i vari linguaggi, affinate le tecniche di negoziazione anche in vista delle future scelte di studio e di lavoro.

Particolare attenzione è riservata agli approfondimenti tematici finalizzati a fare acquisire differenti strategie comunicative e modalità d'uso della lingua italiana a seconda degli scopi della comunicazione, degli interlocutori, dei destinatari dei servizi e delle diverse situazioni.

La padronanza linguistica, potenziata dalle tecnologie digitali quale supporto alla ricerca di informazioni e alla documentazione, consente allo studente di esprimere al meglio le sue qualità di relazione, comunicazione, cooperazione e senso di responsabilità nell'esercizio del proprio ruolo.

L'articolazione dell'insegnamento di "Lingua e Letteratura italiana" in conoscenze e abilità è di seguito indicata quale orientamento per la progettazione didattica del docente in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale del Consiglio di classe.

Secondo biennio (Letteratura)

<i>Conoscenze:</i>	<i>Abilità:</i>
<p><u>Lingua</u> [...] Caratteristiche, struttura di testi scritti e repertori di testi specialistici. Testi d'uso, dal linguaggio comune ai linguaggi specifici, in relazione ai contesti. [...] Tipologie e caratteri comunicativi dei testi multimediali.</p> <p><u>Letteratura</u> Linee di evoluzione della cultura e del sistema letterario italiano dalle origini all'unificazione nazionale. Testi ed autori fondamentali che caratterizzano l'identità culturale nazionale nelle varie epoche. Significative produzioni letterarie, artistiche, scientifiche anche di autori internazionali. Elementi di identità e di diversità tra la cultura italiana e le culture di altri Paesi. Tradizioni culturali e fonti letterarie e artistiche del territorio.</p>	<p><u>Lingua</u> [...] Consultare dizionari e altre fonti informative come risorse per l'approfondimento e la produzione linguistica. [...] Raccogliere, selezionare e utilizzare informazioni utili nella attività di studio e di ricerca.</p> <p><u>Letteratura</u> Identificare le tappe fondamentali che hanno caratterizzato il processo di sviluppo della cultura letteraria italiana dal Medioevo all'Unità d'Italia. Identificare gli autori e le opere fondamentali del patrimonio culturale italiano ed internazionale nel periodo considerato. Individuare, in prospettiva interculturale, gli elementi di identità e di diversità tra la cultura italiana e le culture di altri Paesi. Contestualizzare testi letterari, artistici, scientifici della tradizione italiana tenendo conto anche dello scenario europeo. Individuare immagini, persone, luoghi e istituzioni delle tradizioni culturali e letterarie del territorio.</p>

<i>Quinto anno</i>	
<i>Conoscenze:</i>	<i>Abilità:</i>
<p><u>Lingua</u> [...] Strumenti per l'analisi e l'interpretazione di testi letterari e per l'approfondimento di tematiche coerenti con l'indirizzo di studio. [...]</p> <p><u>Letteratura</u> Processo storico e tendenze evolutive della letteratura italiana dall'Unità d'Italia ad oggi, a partire da una selezione di autori e testi emblematici. Testi ed autori fondamentali che caratterizzano l'identità culturale nazionale nelle varie epoche. Significative produzioni letterarie, artistiche e scientifiche anche di autori internazionali. Elementi di identità e di diversità tra la cultura italiana e le culture di altri Paesi con riferimento al periodo studiato.</p>	<p><u>Letteratura</u> Contestualizzare l'evoluzione della civiltà artistica e letteraria italiana dall'Unità d'Italia ad oggi in rapporto ai principali processi sociali, culturali, politici e scientifici di riferimento. Identificare relazioni tra i principali autori della tradizione italiana e altre tradizioni culturali anche in prospettiva interculturale. Utilizzare le tecnologie digitali in funzione della presentazione di un progetto o di un prodotto.</p>

BIBLIOGRAFIA RAGIONATA

A) FONTI NORMATIVE E DOCUMENTI UFFICIALI

A1) Principali fonti normative, ordinate cronologicamente, relative alle modifiche del sistema d'istruzione italiano (scuola secondaria) a partire dal 1923

Regio Decreto 6 maggio 1923, n. 1054, *Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali*;

Regio Decreto 1 ottobre 1923, n. 2185, *Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare*;

Legge 20 Dicembre 1928, N. 3230. - Conversione In Legge, Con Modificazioni, Del R. Decreto-Legge 17 Giugno 1928, N. 1314, relativo al *Passaggio delle scuole e degli istituti d'istruzione tecnica-professionale dalla dipendenza del Ministero dell'Economia Nazionale alla dipendenza del Ministero della pubblica istruzione*;

Legge 7 gennaio 1929-VII, n.8, *Coordinamento di istituti e scuole, già alla dipendenza del Ministero dell'economia nazionale, con istituti e scuole dipendenti dal Ministero della pubblica istruzione* [fusione dei corsi integrativi di avviamento professionale e della scuola complementare nella Scuola secondaria di avviamento al lavoro];

Regio Decreto Legge 6 ottobre 1930-VIII, n.1379, *Riordinamento della Scuola secondaria di avviamento al lavoro*;

Legge 15 giugno 1931, n.889, *Riordinamento dell'istruzione media tecnica*;

Legge 2 giugno 1939, n. 739, che converte il Regio Decreto Legge 21 settembre 1938, n. 2038, *Istituzione, soppressione e regificazione di istituti di istruzione media tecnica e norme di carattere generale sulla istituzione e sul funzionamento degli istituti medesimi*;

Legge 1 luglio 1940, n.899, *Istituzione della scuola media*;

Legge 1859 del 31 dicembre 1962, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*;

Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297, *Testo unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione*;

Legge n.59 del 15 marzo 1997, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, [più nota come "legge Bassanini"];

D.P.R. 8 marzo 1999, n.275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle*

istituzioni scolastiche;

Legge n.9 del 1999, *Disposizioni urgenti per l'elevamento dell'obbligo di istruzione;*

Legge 30 del 10 febbraio 2000, *Legge Quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione;*

Legge Costituzionale 18 ottobre 2001, n.3, *Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione;*

Legge 28 marzo 2003, n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale;*

Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n.59, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53;*

Decreto Legislativo 19 novembre 2004, n.286, *Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53;*

Decreto Legislativo 15 aprile 2005 n.76, *Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53;*

Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n.77, *Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, ai sensi dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n.53;*

Legge 27 dicembre 2006, n.296, Art.1, comma 622;

Decreto Ministeriale 22 agosto 2007 n.139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione, ai sensi dell'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296;*

Legge 6 agosto 2008, n. 133, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria;*

Legge 30 ottobre 2008, n. 169, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1^a settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università.*

A2) Fonti normative, ordinate cronologicamente, relative ai programmi di studio per la scuola secondaria italiana

Regio Decreto 14 ottobre 1923, n. 2345, Allegati A e B, *Approvazione degli orari e dei programmi per le scuole medie* (ministro Gentile);

Regio Decreto 16 ottobre 1924 n.1923 *Integrazione al programma d'esame per il liceo femminile* (ministro Casati);

Regio Decreto 31 dicembre 1925, n. 2473, *Programmi di esame di ammissione, di licenza, di maturità e di abilitazione per gli istituti medi d'istruzione* (ministro Fedele);

Legge 7 gennaio 1929, n.8, *Coordinamento di istituti e scuole, già alla dipendenza del Ministero dell'economia nazionale, con istituti e scuole dipendenti dal Ministero della pubblica istruzione. Programmi delle Scuole secondarie di avviamento al lavoro* (Ministro Belluzzo);

Regio Decreto 5 novembre 1930, n. 1467, *Modificazioni agli orari e programmi delle scuole medie* (ministro Giuliano);

Regio Decreto 29 giugno 1933, n.892, *Programmi di esame per gli Istituti medi d'istruzione classica, scientifica e magistrale* (ministro Ercole);

Regio Decreto 7 maggio 1936-XIV, n. 762, *Approvazione degli orari e programmi per le scuole medie d'istruzione classica, scientifica, magistrale e tecnica* (ministro De Vecchi);

Regio Decreto 10 giugno 1937-XV, n.876, *Programmi d'esame per gli Istituti di istruzione media classica, scientifica e magistrale, II. Programmi d'esame per gli istituti di istruzione media tecnica* (ministro Bottai);

Regio Decreto 30 luglio 1940, n.1174, *Orari e programmi per la scuola media* (ministro Bottai);

Decreto Ministeriale 8 luglio 1946 *Approvazione dei nuovi orari e programmi d'insegnamento negli istituti tecnici* (ministro Molè), [confermati dalla Circolare 31 ottobre 1946, n.79 e dalla Circolare 13 maggio 1948, n.42];

Decreto Ministeriale 1 dicembre 1952 *Programmi per i licei* (ministro Segni);

Decreto Ministeriale 16 novembre 1959, *Orari e programmi d'insegnamento per l'indirizzo generale degli Istituti Tecnici femminili* (ministro Medici);

D.P.R. 30 settembre 1961, n. 1222, *Sostituzione degli orari e dei programmi di insegnamento negli Istituti tecnici*, [estesi per le discipline di italiano e storia, agli Istituti Tecnici Femminili con il D.M. 10 agosto 1963] (ministro Bosco);

Decreto Ministeriale 24 aprile 1963, *Orari e programmi d'insegnamento della scuola media*

statale (ministro Gui);

Decreto Ministeriale 21 aprile 1970, *Programmi orientativi di insegnamento per i corsi sperimentali post-qualifica degli Istituti professionali di cui al secondo comma dell'art.1 Legge 27 ottobre 1969, n. 754* (ministro Misasi);

Decreto Ministeriale 31 Luglio 1973, *Programmi di insegnamento dei Licei Linguistici* (ministro Malfatti)

Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale* (ministro Pedini);

Decreto Ministeriale 24 aprile 1992, *Programmi ed orari di insegnamento per i corsi di qualifica degli istituti professionali di Stato* (ministro Misasi);

Decreto Ministeriale 15 aprile 1994, *Programmi ed orari di insegnamento per i corsi post-qualifica degli istituti professionali di Stato* (ministro Iervolino);

Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n.59, recante *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di I grado* (ministro Moratti);

Decreto Ministeriale 31 luglio 2007, recante *Indicazioni per il curriculum per la scuola d'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* (ministro Fioroni);

Decreto Ministeriale 22 agosto 2007, n.139, *Certificazione delle competenze al termine dell'obbligo di istruzione* (ministro Fioroni);

D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali* (ministro Gelmini);

D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici* (ministro Gelmini);

D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei* (ministro Gelmini);

D.M. 16 novembre 2012, n. 254, *Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (ministro Profumo).

A3) Fonti normative relative alle adozioni dei libri di testo

Decreto Ministeriale 27 settembre 2013, n.781, *Definizione delle caratteristiche tecniche e tecnologiche dei libri di testo e i tetti di spesa per la scuola primaria, la secondaria di primo grado e la secondaria di secondo grado.*

Legge 6 agosto 2008, n. 133, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25*

giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria, Art.15, Costo dei libri scolastici.

Legge 9 gennaio 2004, n. 4, *Disposizioni per favorire l'accesso dei soggetti disabili agli strumenti informatici*.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento in ambito scolastico*.

Legge 17 dicembre 2012, n. 221, *Conversione, con modificazioni, del decreto-legge 18 ottobre 2012, n. 179, recante ulteriori misure urgenti per la crescita del Paese, relativa alla cosiddetta Agenda digitale*, Art. 11, Libri e centri scolastici digitali.

Legge 8 novembre 2013, n. 128, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 12 settembre 2013, n. 104, recante misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca*. Art. 6, Contenimento del costo dei libri scolastici e dei materiali didattici integrativi.

Nota Protocollare 2581 del 9 aprile 2014, regolante le *Adozioni dei libri di testo* per l'anno scolastico 2014/2015, http://www.istruzione.it/allegati/2014/NOTA_ADOZIONI_LIBRI_TESTO.pdf [consultato il 16/01/2016]

Nota Protocollare 3690 del 29 aprile 2015, regolante le *Adozioni dei libri di testo* per l'anno scolastico 2015/2016, http://www.istruzione.it/allegati/2015/PROT.%203690_29-04-2015%5B1%5D.pdf [consultato il 16/01/2016].

A4) Fonti normative e documenti europei

Commissione Europea, 2009, *EQF. Quadro Europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, Lussemburgo, http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/broch_it.pdf [consultato il 20/09/2015].

Commissione Europea, 2010, *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni del 19 maggio 2010, intitolata «Un'agenda digitale europea», COM(2010) 245* [consultato il 16/01/2016].

Council of Europe, 2001, *CEFR. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [consultato il 9/10/2014].

CRESSON, EDITH (a cura di), 1996, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Libro

bianco UE, www.indire.it/db/docsrv/PDF/Libro%20Bianco.pdf [consultato il 12/03/2014].

DELORS, JACQUES (a cura di), 1993, *Crescita, competitività ed occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Libro bianco UE, <http://bookshop.europa.eu/it/crescita-competitivit-occupazione-pbCM8294529/> [consultato il 30/9/2014].

Parlamento Europeo e Consiglio, 2006, *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> [consultato il 30/10/2014]

Parlamento Europeo e Consiglio, 2009, *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 giugno 2009, sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET)*, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv:c11107> [consultato il 6/9/2015].

Presidenza del Consiglio Europeo, 2000, *Conclusioni della Presidenza*, Lisbona, 23 e 24 marzo, http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/lisbona2000.pdf [consultato il 30/10/2014].

Trattato di Maastricht o Trattato sull'Unione Europea, 7 febbraio 1992, <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Normativa/Documents/Normativa/Trattati%20e%20Convenzioni/Trattato%20Maastricht.pdf> [consultato il 30/10/2014].

A5) Annali del Ministero dell'Istruzione (in ordine cronologico)

Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, *La scuola secondaria superiore italiana negli anni Settanta*, vol. IV, Roma, Le Monnier, 1978.

Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana negli anni Ottanta*, vol. XXXVIII, Roma, Le Monnier, 1986.

Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, *Il biennio della scuola secondaria superiore*, Roma, Le Monnier, 1986.

Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e proposte dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*, vol. LXI, Roma, Le Monnier, 1991.

Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, voll. LXIX-LX, Roma, Le Monnier, 1992.

Annali della Pubblica Istruzione, *A sessant'anni dalle leggi razziali*, vol. XLIV, fasc. 5-6, 1998.

Annali della Pubblica Istruzione, *Dossier. Il laboratorio della riforma*, vol. XLV, fasc. 3-4, 1999.

Annali della Pubblica Istruzione, *Dossier. Il laboratorio della riforma*, vol. XLVI, fasc. 5-6, 2000.

Annali dell'Istruzione, *Numero speciale Stati Generali dicembre 2001. Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D.M. n.672 del 18 luglio 2001*, vol. XLVII, fasc.1-2, Roma, Le Monnier, 2001.

Annali dell'Istruzione, *Numero speciale Stati Generali dell'Istruzione. Roma, 19-20 dicembre 2001. Atti*, vol. XLVII, fasc. 3-4, Roma, Le Monnier, 2001.

Annali dell'Istruzione, *Lessico della riforma*, vol. XLVIII, fasc. 4-5, Roma, Le Monnier, 2002.

Annali della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione. Numero speciale*, Roma, Le Monnier, 2012.

A6) Altre leggi e documenti italiani e internazionali

BECTA - British Educational Communications and Technology Agency, *Quality principles for digital learning resources*, 2007, <https://www.tes.co.uk/teaching-resource/quality-principles-for-digital-learning-resources> [consultato il 16/01/2016].

CEDE, Centro Europeo dell'Educazione, *Nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria superiore. Atti dell'incontro di esperti convocati dal governo italiano in collaborazione con l'OCSE-Ceri*, Frascati, 4-8 maggio 1970, Roma, Editrice Tipografica Laziale, 1970.

Decreto Ministeriale 26 maggio 1998, *Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario*.

Decreto Ministeriale 389 del 18 settembre 1998, *Regolamento concernente le modalità di svolgimento della 1ª e della 2ª prova scritta degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore per l'anno scolastico 1998/1999*

Decreto Ministeriale. 429 del 20 Novembre 2000, *Coordinamento per gli esami di Stato*

D.P.R. 23 luglio 1998, n. 323, *Regolamento recante disciplina degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, a norma dell'articolo 1 della legge 10 dicembre 1997, n. 425*

D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122, *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per*

la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169.

GISCEL, «Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica», 1975, <http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica> [consultato il 2/08/2014].

Indirizzi per per l'attuazione dei curricoli della scuola di base (Documento De Mauro), 28 febbraio 2001, <http://www.unicobas.it/indcicli26201.htm> [consultato il 16/01/2016].

Legge 10 dicembre 1997, n. 425, *Disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore*.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.

Legge 25 ottobre 2007, n. 176, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 7 settembre 2007, n. 147, recante disposizioni urgenti per assicurare l'ordinato avvio dell'anno scolastico 2007-2008 ed in materia di concorsi per ricercatori universitari*.

Ministero dell'Economia e Finanze, Ministero della Pubblica Istruzione, *Quaderno bianco sulla scuola*, settembre 2007, <http://www.governo.it/backoffice/allegati/36409-4157.pdf> [consultato il 31/01/2015].

MIUR, *Piano Scuola Digitale. Editoria digitale scolastica. Linee guida*. http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/4a593d88-c173-4cf5-8b75-bd5df90109af/prot3322_11_lineeguida.pdf [consultato il 16/01/2016].

OECD, *DeSeCo. Definition and Selection of Competencies*, 2003, <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> [consultato il 21/09/2015].

OMS, *Life skills education in schools*, 1993, http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/63552/1/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf [consultato il 21/09/2015].

Programmi per l'Istituto magistrale [emanati dalla Sottocommissione Alleata per l'Educazione, validi dall'a.s. 1945-46] Milano, Pirola, 1954.

A7) Report e dati statistici nazionali ed internazionali e loro analisi

ALLULLI, GIORGIO, *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*, 2010, <http://www.sociologia.uniroma1.it/users/allulli/Da%20Lisbona%20a%20Europa%202020.pdf> [consultato il 3/05/2014].

CAPONERI, CRISTINA, *Adolescenti e lettura: un tentativo di analisi*, Milano, CUSL, 2014.

CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, *I comportamenti e le abitudini di bambini e ragazzi*, 2012, <http://www.minori.it/minori/i-comportamenti-e-le-abitudini-di-bambini-e-ragazzi> [consultato il 22/07/2015].

CENSIS, UCSI, *11° Rapporto sulla comunicazione. L'evoluzione digitale della specie*, Milano, Franco Angeli, 2013. http://www.censis.it/17?shadow_publicazione=120563 [consultato il 17/06/2015].

EACEA Eurydice, *Insegnare a leggere in Europa. Contesti, politiche e pratiche. Report Eurydice 2011*, Bruxelles, 2011, <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> [consultato il 21/07/2015].

—, *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education*, Bruxelles, 2002. <http://www.edmide.gr/KEIMENA%20E.U/key%20competences%20Europe.pdf> [consultato il 16/09/2015].

ISTAT, *L'Italia in 150 anni. Sommario di statistiche storiche 1861-2010*, 2011, http://www3.istat.it/dati/catalogo/20120118_00/ [consultato il 30/07/2014].

—, «Produzione e lettura di libri 2010-2011», maggio 2012, <http://www.istat.it/it/archivio/62518> [consultato il 26/03/2015].

—, «Produzione e lettura di libri 2011-2012», maggio 2013, <http://www.istat.it/it/archivio/90222> [consultato il 26/03/2015].

—, «Produzione e lettura di libri 2012-2013», dicembre 2013, <http://www.istat.it/it/archivio/108662> [consultato il 26/03/2015].

—, «Produzione e lettura di libri 2013-2014», gennaio 2015, <http://www.istat.it/it/archivio/145294> [consultato il 26/03/2015].

OECD, *Students, computer and learning. Making the connection*, OECD Publishing, 2015, http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/students-computers-and-learning_9789264239555-en#page3 [consultato il 26/09/2015].

OSSERVATORIO PERMANENTE CONTENUTI DIGITALI, «Indagine 2009», settembre 2009, <http://aie2007.advansys.it/Portals/22/File%20allegati/Osservatorio%202009%20-%20Indagine.pps> [consultato il 17/07/2015]

SOLIMINE, GIOVANNI, *L'Italia che legge*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

UNESCO, *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, UNESCO Editions, 1996.

A8) Rilevazioni nazionali ed internazionali sulle competenze di lettura

ELLEY, WARWICK B., *How in the World Do Students Read? IEA Study of Reading Literacy*, The Hague, IEA, 1992, <http://eric.ed.gov/?id=ED360613> [consultato il 16/09/2015].

INVALSI, *Quadro di riferimento della prova di italiano*, 2011, http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/QDR/QdR_Italiano.pdf [consultato il 28/09/2015].

—, *Quadro di riferimento della prova di italiano. La prova di italiano nelle quinte classi della scuola secondaria di II grado*, 2013b, [http://www.invalsi.it/snvpn2013/documenti/QDR/QdR_Italiano V superiore.pdf](http://www.invalsi.it/snvpn2013/documenti/QDR/QdR_Italiano_V_superiore.pdf) [consultato il 28/09/2015].

—, *Quadro di riferimento della prova di italiano. La prova di italiano nell'obbligo di istruzione*, 2013a, [http://www.invalsi.it/snvpn2013/documenti/QDR/QdR_Italiano Obbligo Istruzione.pdf](http://www.invalsi.it/snvpn2013/documenti/QDR/QdR_Italiano_Obligo_Istruzione.pdf) [consultato il 28/09/2015].

OECD, *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment*, 2000, <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33693997.pdf> [consultato il 9/10/2014].

—, *OECD Skills Outlook 2013. First results from the survey of adult skills*, OECD Publishing, 2013b, [http://skills.oecd.org/documents/OECD Skills Outlook 2013.pdf](http://skills.oecd.org/documents/OECD_Skills_Outlook_2013.pdf) [consultato il 25/09/2015].

—, *The PISA 2003 assessment framework: mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*, 2003, <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33694881.pdf> [consultato il 9/10/2014].

—, *PISA 2009. Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*, OECD Publishing, 2009, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf> [consultato il 16/09/2015].

—, «Context of the PISA Digital Reading Assessment | OECD READ edition», *PISA 2009 Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance*, vol. VI, OECD Publishing, 2011, http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2009-results-students-on-line/context-of-the-pisa-digital-reading-assessment_9789264112995-5-en#page1 [consultato il 24/07/2015].

—, PISA 2015. *Draft Reading Literacy Framework*, 2013a, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf> [consultato il 24/07/2015].

B) STORIA DELLA SCUOLA, DELL'EDUCAZIONE E DEI PROGRAMMI SCOLASTICI

B1) Storie generali

BALBONI, PAOLO E., *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, Utet, 2009.

BARBAGLI, MARZIO, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1974.

CANESTRI, GIORGIO, *Centovevent'anni di storia della scuola 1861-1983*, Torino, Loescher, 1983.

CANESTRI, GIORGIO, RICUPERATI, GIUSEPPE, *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Torino, Loescher, 1976.

CODIGNOLA, TIZIANO, «La guerra dei trent'anni. Come è nata la scuola media in Italia», Mario Gattullo, Aldo Visalberghi (a cura di), *La scuola in Italia dal 1945 al 1983*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp. 120-148.

D'AMICO, NICOLA, *Storia e storie della scuola italiana dalle origini ai giorni nostri*, Bologna, Zanichelli, 2010.

DEI, MARCELLO, «Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni», Simonetta Soldani, Gabriele Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, II. *Una società di massa*, pp. 87-127, Bologna, Il Mulino, 1993.

—, *La scuola in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2000.

ENRIQUES, FEDERIGO, «La Riforma Gentile e l'insegnamento della Matematica e della Fisica», *Cultura fascista*, fasc. 8, 1927. http://www.mathesisnazionale.it/archivio-storico-articoli-mathesis/68_73.pdf [consultato il 3/05/2014].

FAVINI, LUCIANO, «L'insegnamento dell'italiano nella storia dei programmi scolastici», Ugo Cardinale (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, Bologna, Il Mulino, 2011.

FRANCHI, GIORGIO, SERENA MICHELIGNOLI, RAFFAELE TADDEO (a cura di), *La sperimentazione nella scuola media superiore in Italia: 1970/1975*, Milano, Provincia di Milano - Quaderni Cisem, 1976.

GATTULLO, MARIO, ALDO VISALBERGHI (a cura di), *La scuola in Italia dal 1945 al 1983*, Firenze,

La Nuova Italia, 1986.

GENOVESI, GIOVANNI, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010 (1998).

MALINVERNO, ANGELO, *La scuola in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Moratti (1860-2004)*, Milano, Unicopli, 2006.

MORANDI, MATTEO, *La scuola secondaria in Italia. Ordinamento e programmi dal 1859 ad oggi*, Milano, Franco Angeli, 2014.

SANTAMAITA, SAVERIO, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Bruno Mondadori, 2010.

SANTONI RUGIU, ANTONIO, *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Firenze, Luciano Manzuoli Editore, 1980.

—, *Il professore nella scuola italiana. Dal 1700 alle soglie del 2000*, Firenze, La Nuova Italia, 1989.

SCOTTO DI LUZIO, ADOLFO, *Il liceo classico*, Bologna, Il Mulino, 1999.

TELMON, VITTORIO, «La scuola secondaria superiore», Mario Gattullo, Aldo Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, pp. 149-165, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

TONELLI, ALDO, *L'istruzione tecnica e professionale di stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Milano, Giuffrè, 1964.

DE VIVO, FRANCESCO, *Linee di storia della scuola italiana*, Brescia, La Scuola, 1983.

B2) Il fascismo e la Seconda Guerra Mondiale

ASCENZI, ANNA, ROBERTO SANI (a cura di), *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla Riforma Gentile alla fine della Seconda Guerra Mondiale*, Macerata, Alfabetica Edizioni, 2009.

BERARDI, ROBERTO, *La scuola nella Prima Repubblica. Dai taccuini di un ispettore centrale*, Roma, Armando, 2001.

BERTONI JOVINE, DINA, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1958.

BIANCHINI, PAOLO (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, Sei, 2010.

BOTTAI, GIUSEPPE, *Il libro nella scuola*, Roma, Il libro italiano, 1941.

—, *La carta della scuola*, Milano, Mondadori, 1939.

CANNISTRARO, PHILIP V., *La fabbrica del consenso. Fascismo e mass-media*, Roma-Bari, Laterza, 1975.

CHARNITZKY, JURGEN, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

COLLOTTI, ENZO, *Il fascismo e gli ebrei*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

DE FELICE, RENZO, *Storia degli ebrei italiani sotto il fascismo*, Torino, Einaudi, 1988.

FADIGA ZANATTA, ANNA LAURA, *Il sistema scolastico italiano*, Bologna, Il Mulino, 1976.

—, «L'evoluzione del sistema scolastico italiano dall'unità ad oggi», Saverio Avveduto, Alberto Martinelli (a cura di), *La scuola italiana: storia e struttura*, Milano, ISEDI, 1978.

FAUCCI, DARIO (a cura di), *Il pensiero politico-pedagogico di Giovanni Gentile*, Firenze, Le Monnier, 1972.

FORNACA, REMO, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Roma, Armando, 1972.

GALFRÉ, MONICA, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

—, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano, Franco Angeli, 2000.

GENTILE, GIOVANNI, *Educazione e scuola laica*, Hervé A. Cavallera (a cura di), vol. XXXIX. Opere, Firenze, Le Lettere, 1988a.

—, *La nuova scuola media*, Hervé A. Cavallera (a cura di), vol. XL. Opere, Firenze, Le Lettere, 1988b.

—, *La riforma della scuola in Italia*, Hervé A. Cavallera (a cura di), vol. XLI. Opere, Firenze, Le Lettere, 1989.

—, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica. Didattica*, vol. II. Opere, Firenze, Sansoni, 1982a.

—, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica. Pedagogia Generale*, vol. I. Opere, Firenze, Sansoni, 1982b.

GENTILI, RINO, *Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

DE GRAND, ALEXANDER J., *Bottai e la cultura fascista*, Roma-Bari, Laterza, 1978.

GUERRI, GIORDANO BRUNO, *Giuseppe Bottai, un fascista critico*, Milano, Feltrinelli, 1976.

GUGLIELMAN, ELEONORA, «Dalla “scuola per signorine” alla “scuola delle padrone”: il Liceo femminile della riforma Gentile e i suoi precedenti storici», Marco Guspini (a cura di), *Da un*

secolo all'altro. *Contributi per una «storia dell'insegnamento della storia»*, pp. 155-195, Roma, Anicia, 2004, <http://it.scribd.com/doc/53349377/Dalla-%C2%ABscuola-per-signorine%C2%BB-alla-%C2%ABscuola-delle-padrone%C2%BB-il-Liceo-femminile-della-riforma-Gentile-e-i-suoi-precedenti-storici> [consultato il 29/04/2014].

HESSEN, SERGIO, *L'idealismo pedagogico in Italia: G. Gentile e G. Lombardo Radice*, Roma, Armando, 1960.

LAZZERI, RICCARDO, *La scuola pubblica nella Repubblica Sociale Italiana*, Milano, Terziaria, 2002.

LOLLO, RENATA, «Letteratura per l'infanzia e fascismo», *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, pp. 375-414, Brescia, La Scuola, 2003.

MARAZZI, GIULIANA, «Montessori e Mussolini: la collaborazione e la rottura», *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, fasc. 1, 2000, pp. 177-196.

MARGIOTTA, UMBERTO, «La formazione della coscienza politica degli Italiani durante la Resistenza», Mario Gattullo, Aldo Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp. 1-33 .

MAZZATOSTA, TERESA MARIA, «Educazione e scuola nella Repubblica Sociale Italiana», *Storia Contemporanea*, vol. 9, 1978, pp. 63-101.

MEN - MINISTERO EDUCAZIONE NAZIONALE, *Dalla Riforma Gentile alla Carta della Scuola*, Firenze, Vallecchi, 1941.

MONTI, AUGUSTO, *I miei conti con la scuola. Cronaca scolastica italiana del XX secolo*, Torino, Einaudi, 1965.

NEGRI, ANTIMO, *Giovanni Gentile educatore. Scuola di stato e autonomie scolastiche*, Roma, Armando, 1996.

OSTENC, MICHEL, *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1981.

PAZZAGLIA, LUCIANO (a cura di), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, Brescia, La Scuola, 2003.

PERONI, ANGELO, «Le prime scuole democratiche nate dalla Resistenza», *Scuola e Città*, vol. XXVIII, fasc. 2, 1977, pp. 78-82.

RAPONI, NICOLA (a cura di), *Scuola e resistenza. Atti del convegno*, Parma, La Pilotta, 1978.

RICUPERATI, GIUSEPPE, *La scuola italiana e il fascismo*, Bologna, Consorzio provinciale di pubblica lettura, 1977.

SALVEMINI, GAETANO, *Scritti sulla scuola*, Lamberto Borghi, Beniamino Finocchiaro (a cura di),

Opere, vol. V., Milano, Feltrinelli, 1966.

SARFATTI, MICHELE, *Gli ebrei nell'Italia fascista. Vicende, identità, persecuzione*, Torino, Einaudi, 2000.

—, «Razzismo e antisemitismo nei libri scolastici dopo il 1938: esempi di censure, sostituzioni e aggiunte», http://www.cdec.it/home2_2.asp?idtesto=185&idtesto1=888&son=1&figlio=878&level=2 [consultato il 25/06/2014].

SOTTOCOMMISSIONE ALLEATA PER L'EDUCAZIONE, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943 (con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista)*, Milano, Garzanti, 1947.

SPADAFORA, GIUSEPPE (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola. Atti del Convegno di pedagogia (Catania, 12-13-14 dicembre 1994)*, Roma, Armando, 1997.

TARQUINI, ALESSANDRA, «The Anti-Gentilians during the Fascist Regime», *Journal of Contemporary History*, vol. 40, fasc. 4, ottobre 2005, pp. 637-662.

TORNAR, CLARA, «Maria Montessori e il fascismo», *Cadmo*, fasc. 2, 2005, pp. 7-23.

TRAVERSO, ENZO, *Il totalitarismo*, Milano, Bruno Mondadori, 2002.

WOLFF, RICHARD J., «Catholicism, Fascism and Italian Education from the Riforma Gentile to the Carta Della Scuola 1922-1939», *History of Education Quarterly*, vol. 20, fasc. 1, aprile 1980, pp. 3-26.

«Convegno degli Editori per la pubblicazione dei programmi per la Scuole dell'Ordine Medio Superiore», *Giornale della Libreria*, vol. LV, fasc. 10, 1942, pp. 39-46.

La Resistenza e la scuola. Atti del convegno, Brescia, La Scuola, 1971.

Le leggi antiebraiche del 1938, le società scientifiche e la scuola in Italia. Atti del Convegno, Roma 26-27 novembre 2008, Roma, Accademia nazionale delle scienze detta dei XL, 2009.

«Manifesto degli scienziati razzisti», *Il Giornale d'Italia*, 14 luglio 1938.

B3) Dal dopoguerra agli anni Settanta

CALOGERO, GUIDO, *Scuola sotto inchiesta*, Torino, Einaudi, 1957.

CAPITINI, ALDO, ANGELO SAVELLI, *Per un liceo nuovo*, Roma, Armando, 1965.

GOZZER, GIOVANNI, *Rapporto sulla secondaria: la riforma degli istituti secondari superiori nel dibattito politico e culturale dal 1950 al 1973*, Roma, Coines, 1973.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1953.

MOVIMENTO GAETANO SALVEMINI, *La scuola cambia? Atti della tavola rotonda svoltasi a Roma il 17 dicembre 1970. Quaderni del Salvemini 18/19*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.

PANIGHETTI, A., «La scuola all'Assemblea Costituente e nella Costituzione», Mario Gattullo, Aldo Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp. 34-51.

SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1982 (1967).

B4) Dai Programmi per la nuova scuola media del 1979 ad oggi

AMBEL, MARIO, «Una neo-vecchia “scuola di mezzo” funzionale al doppio canale», *Insegnare*, vol. 2, 2003, pp. 15-19.

—, «Un profilo da guardare in faccia», *Insegnare*, fasc. 3, 2012, pp. 4-7.

BARBERIS, PAOLO, «La musa dei decreti», *Il Mulino*, fasc. 1, 2009, pp. 30-38.

BELLATALLA, LUCIANA, *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, Trento, Erickson, 2010.

BOTTANI, NORBERTO, *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Bologna, Il Mulino, 2002.

CATTANEO, PIERO, «L'estate porta bene alla scuola? *Indicazioni nazionali*, verticalizzazione: novità che maturano durante le vacanze e che accolgono i docenti ad inizio d'anno scolastico. Parliamone.», *Scuola e Didattica*, fasc. 2, ottobre 2012, pp. 8-9.

CAVALLI, ALESSANDRO, «Davanti alle riforme Berlinguer», *Il Mulino*, fasc. 1, 2000, pp. 27-37.

CEPPARRONE, LUIGI, «Le *Indicazioni per il curricolo*: una riforma culturale e didattica. Intervista al prof. Mauro Ceruti», *Annali della Pubblica Istruzione*, fasc. 4-5, 2007, pp. 3-14.

CERINI, GIANCARLO, «Tempi veloci e tempi lunghi delle innovazioni nella scuola», *Insegnare*, fasc. 4, 2007, pp. 4-8.

CIDI, «Le osservazioni del CIDI al testo del ddl delega del governo per il riordino dei cicli scolastici all'esame della Camera dei Deputati», *Insegnare*, fasc. 1, 2003, pp. 4-8.

—, «Quale politica scolastica? Intervista al viceministro Mariangela Bastico», *Insegnare*, fasc. 4, 2007, pp. 36-39.

CITRAN, PAOLO, «Nel segno dell'ologramma», *Insegnare*, fasc. 7-8, 2004, pp. 12-13.

CITTERIO, SILVANA, «Didattica dell'italiano: una ricognizione sui programmi», Dario Corno (a cura di), *Insegnare italiano. Un curriculum di educazione linguistica*, pp. 9-29, Firenze, La Nuova Italia, 2000.

COLOMBO, ADRIANO (a cura di), *Il curriculum e l'educazione linguistica. Leggere le nuove Indicazioni*, Milano, Franco Angeli, 2008.

LA PENNA, ANTONIO, «Problemi attuali dell'insegnamento della storia nella scuola secondaria superiore (a proposito del progetto Brocca)», *Allegoria*, vol. VI, fasc. 16, 1994, pp. 63-87.

LAVINIO, CRISTINA, «La varietà dei testi», Adriano Colombo (a cura di), *Il curriculum e l'educazione linguistica. Leggere le nuove Indicazioni*, pp. 23-38, Milano, Franco Angeli, 2008.

FEDERICI, ELVIRA, «Indicazioni nazionali... ennesima versione, stesso impianto», *Insegnare*, fasc. 6, 2003a, pp. 5-6.

—, «Scuola di tutti e di ciascuno», *Insegnare*, fasc. 5, 2003b, pp. 25-26.

FERRATINI, PAOLO, «La riforma Berlinguer-Moratti», *Il Mulino*, fasc. 2, 2002, pp. 259-269.

—, «Liceo Gelmini», *Il Mulino*, fasc. 5, 2009, pp. 724-733.

—, «Scuola a richiesta», *Il Mulino*, fasc. 2, 2004, pp. 221-229.

FIORIN, ITALO, «Indicazioni, curriculum, sfide educative», *Scuola e Didattica*, fasc. 2, ottobre 2012, pp. 5-7.

GAMMALDI, CATERINA, «A prova di committente», *Insegnare*, fasc. 1-2, 2012, pp. 15-16.

GOZZER, GIOVANNI (a cura di), *I nuovi programmi della scuola media. Presentazione e commento*, Firenze, Giunti Marzocco, 1979.

INTRAVAIA, SALVO, *L'Italia che va a scuola*, Roma-Bari, Laterza, 2012.

LAPORTA, RAFFAELE, UMBERTO MARGIOTTA (a cura di), *I nuovi programmi della scuola media. Guida all'innovazione didattica e all'educazione democratica*, Venezia, Marsilio, 1979.

LASTRUCCI, EMILIO, *La nuova scuola delle due riforme. I capisaldi del nuovo sistema formativo e la sua evoluzione attraverso la riforma Berlinguer-De Mauro e la riforma Moratti-Bertagna*, Roma, Anicia, 2005.

LUPERINI, ROMANO, «L'insegnamento della letteratura nei licei e le indicazioni della riforma Gelmini», Ugo Cardinale (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, pp. 321-329, Bologna, Il Mulino, 2011.

MANZOTTI, EMILIO, «I nuovi programmi di italiano per il biennio: presentazione e commento», Emilio Manzotti, Angela Ferrari (a cura di), *Insegnare Italiano. Principi, metodi, esempi*, pp. 9-36, Brescia, La Scuola, 1994.

MARCHESE, MARIA ANTONIETTA, «La comprensione del testo», Adriano Colombo (a cura di), *Il curriculum e l'educazione linguistica. Leggere le nuove Indicazioni*, pp. 67-87, Milano, Franco Angeli, 2008.

MEILLI, VALERIA, «Nuovi programmi: quali novità per la didattica del Novecento?», *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, pp. 17-23, Pisa, ETS, 2014a.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *I percorsi formativi della scuola secondaria di secondo grado statale tra corsi di ordinamento, sperimentazioni e autonomia.*, Servizio Statistico (a cura di), 2007. http://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/servizio_statistico07.pdf [consultato il 29/11/2014].

MINOIA, CARLO, «La riforma indefinita», *Tirature*, 2005, pp. 81-84.

MIRCOLI, MARIA TERESA, «Indicazioni a confronto: il “vecchio” e il “nuovo”. Le differenze e le analogie», *Scuola e Didattica*, fasc. 6, novembre 2007, pp. 100-102.

MORZENTI PELLEGRINI, REMO, *L'autonomia scolastica. Tra sussidiarietà, differenziazione e pluralismi*, Torino, Giappichelli, 2011.

PEPE, RENATA, *L'autonomia delle istituzioni scolastiche*, Trento, Cedam, 2013.

PRIORE, MARIO, «Indicazioni a confronto: il “vecchio” e il “nuovo”. Ne sentivamo il bisogno?», *Scuola e Didattica*, fasc. 6, novembre 2007, pp. 98-100.

PURICELLI, ERMANNINO, «Convergenze e divergenze nella prospettiva pedagogica», *Scuola e Didattica*, fasc. 4, ottobre 2007a, pp. 108-109.

—, «Indicazioni per il curricolo: il sistema delle mete», *Scuola e Didattica*, fasc. 8, gennaio 2008, pp. 11-14.

—, «Le nuove “Indicazioni per il curricolo”: appunti critici di lettura», 2007b. http://www.pavonerisorse.it/nuovocorso/nuove_indicazioni.htm [consultato il 31/01/2015].

SACCHI, GIAN CARLO, «Per un nuovo umanesimo. Riflessioni sul preambolo alle nuove Indicazioni», *Scuola e Didattica*, fasc. 17, 2007, p. 96.

SCATENI, STEFANIA, «“Il grembiule a scuola è una maschera ipocrita”. Intervista a Mario Lodi», *L'Unità*, agosto 2008.

SCIOLLA, LOREDANA, «Generazioni nell'Onda», *Il Mulino*, fasc. 1, 2009, pp. 48-57.

SCLARANDIS, CARLA, «L'ora di Italiano tra utopia e competenza», *Per leggere*, fasc. 20, 2011, pp. 197-203.

SICHERA, ANTONIO, «L'involuzione radicale. Per una breve contestualizzazione storica e teorica delle Indicazioni nazionali», Giuseppe Langella (a cura di), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, Pisa, ETS, 2014, pp. 9-15.

SIMONE, RAFFAELE, «Italiano», Aldo Visalberghi (a cura di), *Scuola media e nuovi programmi*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

TABELLINI, MARIA ROSA, «Alcune riflessioni sui programmi ministeriali per l'insegnamento dell'italiano», *Per leggere*, fasc. 9, 2005, pp. 227-236.

VERTECCHI, BENEDETTO, «Per una riorganizzazione dell'offerta formativa», *Annali della Pubblica Istruzione*, vol. XLV, fasc. 1-2, 1999, pp. 61-69.

VINCIGUERRA, MARIA GRAZIA, «Il *Quaderno bianco sulla scuola* strumento di programmazione», *Scuola e Didattica*, fasc. 6, novembre 2007, pp. 102-103.

VISALBERGHI, ALDO, «Premessa generale», *Scuola media e nuovi programmi*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

C) QUESTIONI DIDATTICHE GENERALI

BALDACCI, MASSIMO, *La didattica per moduli*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

—, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson, 2005.

BRUNER, JEROME, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 1997.

CHEVALLARD, YVES, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.

CHOMSKY, NOAM, *The logical structure of linguistic theory*, Cambridge MA, MIT Press, 1955.

DOMENICI, GAETANO, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Roma, Laterza, 1998.

CERUTI, MAURO, EDGARD MORIN, «Per un nuovo umanesimo», *Il Sole 24 ore*, settembre 2012.

DE MAURO, TULLIO, *Scuola e linguaggio. Questioni di educazione linguistica*, Roma, Editori Riuniti, 1977.

DI NICOLA, PAOLA, *Famiglia: sostantivo plurale. Amarsi, crescere e vivere nelle famiglie del terzo millennio*, Milano, Franco Angeli, 2008.

DUSI, PAOLA, LUIGI PATI (a cura di), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, Brescia, La Scuola, 2011.

MANTEGAZZA, RAFFAELE, *Filosofia dell'educazione*, Milano, Bruno Mondadori, 1998.

—, *Unica rosa. Cinque saggi sul materialismo pedagogico*, Milano, Ghibli, 2001.

MARAGLIANO, ROBERTO, BENEDETTO VERTECCHI, *Leggere scrivere far di conto*, Roma, Editori Riuniti, 1986.

MASSA, RICCARDO, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*,

Milano, Unicopli, 1987.

MORIN, EDGARD, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.

VERTECCHI, BENEDETTO, «Insuccessi personalizzati», *Insegnare*, fasc. 5, 2003a, pp. 13-15.

—, «Molta ideologia, poca cultura», *Insegnare*, fasc. 3-4, 2003b, pp. 9-10.

D) LETTURA E LETTERATURA

D1) Teoria della lettura e della ricezione

ALTOBELLA, MARIA, «La lettura», *La Capitanata*, vol. XLV, fasc. 21, 2007, pp. 131-139.

BARTHES, ROLAND, ANTOINE COMPAGNON, «Lettura», *Enciclopedia*, The Hague, Einaudi, 1979.

BERTONI, FEDERICO, *Il libro a quattro mani. Per una teoria della lettura*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

BRIOSCHI, FRANCO, *La mappa dell'impero*, Milano, NET - Il Saggiatore, 2006.

DE CERTEAU, MICHEL, «Leggere: una caccia di frodo», *L'invenzione del quotidiano*, Roma, Edizioni Lavoro, 2005.

CADIOLI, ALBERTO, *La ricezione*, Roma-Bari, Laterza, 1998.

CHARLES, MICHEL, *Rhétorique de la lecture*, Paris, Seuil, 1977.

CHARTIER, ROGER (a cura di), «La lecture: una pratique culturelle. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier», *Pratiques de la lecture*, 267-294, Paris, Rivages, 1993.

—, *L'ordine dei libri*, Milano, Il Saggiatore, 1994.

CORNEA, PAUL, *Introduzione alla teoria della lettura*, Firenze, Sansoni, 1993.

ECO, UMBERTO, *Lector in fabula*, Milano, Bompiani, 1979.

ESCARPIT, ROBERT, *Sociologia della letteratura*, Roma, Newton Compton, 1994.

FISH, STANLEY, *C'è un testo in questa classe?*, Torino, Einaudi, 1987.

GOLDMANN, LUCIEN, *Il dio nascosto. Studio sulla visione tragica nei «Pensieri» di Pascal e nel teatro di Racine*, Roma-Bari, Laterza, 1971.

HIRSCH, ERICH D., *Teoria dell'interpretazione e critica letteraria*, Bologna, Il Mulino, 1973.

HOLUB, ROBERT C. (a cura di), *Teoria della ricezione*, Torino, Einaudi, 1989.

ISER, WOLFGANG, *L'atto della lettura. Una teoria della risposta estetica*, Bologna, Il Mulino, 1987.

—, «The Reading Process: A Phenomenological Approach», *The implied reader. Patterns*

of communications in prose fiction from Bunyan to Beckett, pp. 274–294, Baltimore and London, The Johns Hopkins University Press, 1974.

JAUSS, HANS ROBERT, *Perché la storia della letteratura?*, Napoli, Guida, 1979.

LEENHARDT, JACQUES, «Toward a sociology of reading», Susan R. Suleiman, Inge Crossman (a cura di), *The reader in the text. Essays on audience and interpretation*, pp. 205–224, Princeton, Princeton University Press, 1980.

LUPERINI, ROMANO, «Il dialogo e il conflitto. Questioni di teoria letteraria», *Il dialogo e il conflitto. Per un'ermeneutica materialistica*, 5–49, Roma-Bari, Laterza, 1999.

NEMESIO, ALDO (a cura di), *L'esperienza del testo*, Roma, Meltemi, 1999.

PICARD, MICHEL, *La lecture comme jeu*, Paris, Les éditions de minuit, 1986.

ROSENBLATT, LOUISE M., *Literature as exploration*, New York, TMLA, 2005.

—, «The transactional theory: against dualism», *College English*, vol. 55, fasc. 4, 1993, pp. 377–386.

SARTRE, JEAN-PAUL, *Che cos'è la letteratura?*, Milano, Il Saggiatore, 1995.

SPINAZZOLA, VITTORIO, *Critica della lettura*, Roma, Editori Riuniti, 1992.

—, «Le articolazioni del pubblico novecentesco», *Critica della modernità letteraria*, pp. 51–73, Milano, Cuem, 1998.

—, «Leggere e rileggere», *La modernità letteraria*, pp. 29–39, Milano, NET - Il Saggiatore, 2005a.

—, «Prologo. Leggere e saper leggere», *La modernità letteraria*, pp. 9–10, Milano, NET - Il Saggiatore, 2005b.

SULEIMAN, SUSAN R., INGE CROSSMAN (a cura di), *The reader in the text. Essays on audience and interpretation*, Princeton, Princeton University Press, 1980.

WOLF, MARYANNE, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Milano, Vita e Pensiero, 2009.

WOLF, MARYANNE, MIRIT BARZILLAI, «The importance of deep reading», *Educational Leadership*, vol. 66, fasc. 6, marzo 2009, pp. 32–37, https://www.mbaea.org/documents/resources/Educational_Leadership_Article_The_D87FE2B_C4E7AD.pdf [consultato il 16/07/2015].

D2) Storia della lettura

ARIÈS, PHILIPPE, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Roma-Bari, Laterza, 1968.

ARIÈS, PHILIPPE, GEORGES DUBY (A CURA DI), *La vita privata. II. Dal feudalesimo al Rinascimento*, Roma-Bari, Laterza, 1987.

CAVALLO, GUGLIELMO, «Tra “volumen” e “codex”. La lettura nel mondo romano.», Guglielmo Cavallo, Roger Chartier (a cura di), *Storia della lettura*, pp. 37-69, Roma-Bari, Laterza, 2007.

CAVALLO, GUGLIELMO, ROGER CHARTIER (a cura di), *Storia della lettura*, Roma-Bari, Laterza, 2009.

CHARTIER, ANNE-MARIE, JEAN HÉBRARD, *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris, BPI Centre Pompidou - Fayard, 2000.

CHARTIER, ROGER, «Le pratiche della scrittura. Vari tipi di lettura», Philippe Ariès, Georges Duby (a cura di), *La vita privata. III. Dal rinascimento all'Illuminismo*, pp. 76-117, Roma-Bari, Laterza, 1987.

CHARTIER, ROGER (a cura di), *Histoires de la lecture. Un bilan des recherches. Actes du colloque des 29 et 30 janvier 1993, Paris.*, Paris, Imec, 1995.

HAMESSE, JACQUELINE, «Il modello della lettura nell'età della Scolastica», Guglielmo Cavallo, Roger Chartier (a cura di), *Storia della lettura*, pp. 91-116, Roma-Bari, Laterza, 2009.

LYONS, MARTYN, «I nuovi lettori nel XIX secolo: donne, fanciulli, operai», Guglielmo Cavallo, Roger Chartier (a cura di) *Storia della lettura*, pp. 371-410, Roma-Bari, Laterza, 2009.

MANGUEL, ALBERTO, *Una storia della lettura*, Milano, Feltrinelli, 2007.

PETRUCCI, ARMANDO, «Leggere per leggere: un avvenire per la lettura», Guglielmo Cavallo, Roger Chartier (a cura di), *Storia della lettura*, pp. 411-437, Roma-Bari, Laterza, 2009.

RICHTER, DIETER, *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2010.

SAENGER, PAUL, «Leggere nel tardo medioevo», Guglielmo Cavallo, Roger Chartier (a cura di) , *Storia della lettura*, pp. 117-153, Roma-Bari, Laterza, 2009.

SVENBRO, JESPER, «La Grecia arcaica e classica: l'invenzione della lettura silenziosa», Guglielmo Cavallo, Roger Chartier (a cura di), *Storia della lettura*, pp. 3-36, Roma-Bari, Laterza, 2009.

WATT, IAN, *Le origini del romanzo borghese. Studi su Defoe, Richardson e Fielding*, Milano, Bompiani, 1976.

WEINRICH, HARALD, «Per una storia letteraria del lettore», Robert C. Holub (a cura di), *Teoria della ricezione*, pp. 27-41, Torino, Einaudi, 1989.

WITTMANN, REINHARDT, «Una “rivoluzione della lettura” alla fine del XVIII secolo?», Guglielmo Cavallo, Roger Chartier (a cura di), *Storia della lettura*, pp. 337-369, Roma-Bari,

Laterza, 2009.

D3) Il piacere della lettura

CHAMBERS, AIDAN, *Il piacere di leggere e come non ucciderlo. Come imparare a leggere i libri con i ragazzi*, Torino, Sonda, 1993.

—, *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*, Gabriella Zucchini (a cura di), Modena, Equilibri, 2011b.

DENTI, ROBERTO, *Lasciamoli leggere. Il piacere e l'interesse per la lettura nei bambini e nei ragazzi*, Torino, Einaudi, 1999.

DETTI, ERMANNINO, «Alfabeto, lettura, media. Dati statistici e commento», Raffaele Simone (a cura di), *Un mondo da leggere*, pp. 285-316, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

—, *Il piacere di leggere*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.

—, *La lettura e i suoi «nemici»*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.

—, *Piccoli lettori crescono. Come avvicinare bambini e ragazzi alla lettura*, Trento, Erickson, 2012.

FERRAROTTI, FRANCO, *Leggere, leggersi*, Roma, Donzelli, 1998.

INNOCENTI, PIERO, *La pratica del leggere*, Milano, Editrice Bibliografica, 1989.

—, *Passi del leggere: scritti di lettura, sulla lettura per la lettura: ad uso di chi scrive e di chi cita*, 2 voll., Manziana, Vecchiarelli, 2003.

INNOCENTI, PIERO, LUCA FERRIERI, *Il piacere di leggere. Teoria e pratica della lettura.*, Milano, Unicopli, 1995.

PENNAC, DANIEL, *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli, 2010.

RAIMONDI, EZIO, *Un'etica del lettore*, Bologna, Il Mulino, 2007.

D4) Riflessioni sull'insegnamento della lettura e della letteratura

ARMELLINI, GUIDO, *Come e perché insegnare letteratura*, Milano, Zanichelli, 1987.

ARMELLINI, GUIDO, *La letteratura in classe*, Milano, Unicopli, 2008.

ASOR ROSA, ALBERTO, «Elogio della lettura», Raffaele Simone (a cura di), *Un mondo da leggere*, pp. 23-35, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

BACCHETTI, FLAVIA (a cura di), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*, Napoli, Liguori, 2010.

BANDINI, EMANUELA, «Non come un romanzo. Retoriche scolastiche ed educazione alla

lettura», *Between*, vol. IV, fasc. 7, 2014, <http://ojs.unica.it/index.php/between/article/view/1091> [consultato il 14/10/2015].

BARENGHI, MARIO, «La funzione della letteratura oggi», *Quaderni di école*, fasc. 78, ottobre 2010, pp. 27-28.

BERTINETTO, PIER MARCO, OSSOLA, CARLO, «Tristi tropi: la “figlia del macellaio”. Ipotesi a confronto per la didattica della letteratura», *Insegnare stanca. Esercizi e proposte per l'insegnamento dell'italiano*, pp. 27-45, Bologna, Il Mulino, 1982.

BERTINETTO, PIER MARCO, GAETANO BERRUTO, RAUL MORDENTI, CARLO OSSOLA, MARIO RICCIARDI, «La scuola e la didattica. L'insegnamento dell'italiano», Alberto Asor Rosa (a cura di), *Letteratura Italiana, Vol. II. Produzione e consumo*, Torino, Einaudi, 1983, pp. 871-1013.

CASES, CESARE, «Il poeta, il logotecnocrate e la figlia del macellaio», Cesare Acutis (a cura di), *Insegnare la letteratura*, pp. 37-59, Parma, Pratiche, 1979.

CESERANI, REMO, «Come insegnare letteratura», Ottavio Cecchi, Enrico Ghidetti (a cura di), *Fare storia della letteratura*, pp. 151-171, Roma, Editori Riuniti, 1986.

—, «L'educazione letteraria nella scuola», *Guida allo studio della letteratura*, pp. 392-432, Roma-Bari, Laterza, 1999.

CITTON, YVES, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires?*, Paris, Editions Amsterdam, 2007.

DE CASTRIS, ARCANGELO LEONE, *Ideologia letteraria e scuola di massa. Per un'analisi sociale dell'organizzazione didattica*, Bari, De Donato, 1975.

FALCETTO, BRUNO, «Allenare all'esperienza testuale. Per una didattica delle azioni e degli effetti di lettura», Paolo Giovannetti (a cura di), *La letteratura in cui viviamo. Saggi e interventi sulle competenze letterarie*, pp.15-21, Torino, Loescher, 2015.

—, «Servono per vivere: verso un'educazione all'uso della letteratura», Giuseppe Langella (a cura di), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, pp. 39-63, Pisa, ETS, 2014.

FERRONI, GIULIO, *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Torino, Einaudi, 1997.

GIUNTA, CLAUDIO, «A che cosa serve andare a scuola», *Il Mulino*, fasc. 6, 2012, pp. 1035-1043.

LAVINIO, CRISTINA, *Teoria e didattica dei testi*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

LO VETERE, DANIELE, «Lettura, esperienza e interpretazione. La letteratura nella scuola superiore», *La letteratura e noi Blog diretto da Romano Luperini*, maggio 2013b,

http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/142-lettura,-esperienza-e-interpretazione-la-letteratura-nella-scuola-superiore.html [consultato il 28/03/2015].

LUGARINI, EDOARDO (a cura di), *Insegnare letteratura nella scuola dell'obbligo*, Firenze, La Nuova Italia, 1985.

LUPERINI, ROMANO, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2000.

MARCHETTA, GIUSI, *Lettori si cresce*, Torino, Einaudi, 2015.

MENGALDO, PIER VINCENZO, «Metodi e didattica», *Giudizi di valore*, pp. 87-103, Torino, Einaudi, 1999.

MORDENTI, RAUL, «La letteratura come materia d'insegnamento: fra aggiornamento e riforma», Alberto Asor Rosa (a cura di), *Letteratura Italiana*, vol. II. *Produzione e consumo*, pp. 999-1013, Torino, Einaudi, 1983.

NUSSBAUM, MARTHA C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011.

PARIGI, PAOLO, *Contro la lettura. Per una pedagogia del semianalfabetismo*, Milano, Bietti, 2014.

RICCIARDI, MARIO, «La scuola secondaria superiore», Alberto Asor Rosa (a cura di), *Letteratura Italiana*, vol. II, *Produzione e consumo*, pp. 953-975, Torino, Einaudi, 1983.

ROSSI, BRUNO, «Dall'educazione all'autoeducazione. il ruolo della lettura oggi», Flavia Bacchetti (a cura di), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*, pp. 5-19, Napoli, Liguori, 2010.

SAVOIA, AMEDEO, CLAUDIO GIUNTA (a cura di), *Cosa insegnare a scuola. Qualche idea sulle discipline umanistiche*, Trento, IPRASE, 2013.

SCHAEFFER, JEAN-MARIE, *Piccola ecologia degli studi letterari. Come e perché studiare la letteratura?*, Torino, Loescher, 2014.

SERIANNI, LUCA, *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

SIMONE, RAFFAELE, *Un mondo da leggere*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

TODOROV, TZVETAN, *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti, 2008.

D4.I) La questione del canone

BATTISTINI, ANDREA, «Il canone in Italia e fuori dall'Italia», *Allegoria*, vol. X, fasc. 29-30, 1998.

BIGAZZI, ROBERTO, «Sulle complicità tra canone e critica», Ugo M. Olivieri (a cura di), *Un canone per il terzo millennio. Testi e problemi per lo studio del Novecento tra teoria della*

letteratura, antropologia e storia, pp. 116-136, Milano, Bruno Mondadori, 2001.

BONGIOVANNI, BRUNO, «Canone e storia dell'Italia unita», Ugo M. Olivieri (a cura di), *Un canone per il terzo millennio. Testi e problemi per lo studio del Novecento tra teoria della letteratura, antropologia e storia*, pp. 1-30, Milano, Bruno Mondadori, 2001.

CINQUEGRANI, ALESSANDRO, «Quando finisce la letteratura italiana?», Giuseppe Langella (a cura di), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, pp. 25-36, Pisa, ETS, 2014.

LUPERINI, ROMANO, «Il canone del Novecento e le istituzioni educative», *Allegoria*, vol. XI, fasc. 32, 1999. <http://www3.unisi.it/ricerca/prog/canone/can/Luperini1.htm> [consultato il 1/08/2015].

LANGELLA, GIUSEPPE (a cura di), *Il Novecento a scuola*, Pisa, ETS, 2011.

MOTTA, UBERTO, «La letteratura a scuola. Canone o biblioteca?», Giuseppe Langella (a cura di), *Il Novecento a scuola*, pp. 13-36, Pisa, ETS, 2011.

OLIVIERI, UGO M. (a cura di), *Un canone per il terzo millennio. Testi e problemi per lo studio del Novecento tra teoria della letteratura, antropologia e storia*, Milano, Bruno Mondadori, 2001.

SEGRE, CESARE, «Il canone e la culturologia», *Allegoria*, vol. X, fasc. 29-30, 1998.

Allegoria, Numero monografico sul canone, vol. X, fasc. 29-30, 1998.

D5) Letteratura per l'infanzia e giovanile

ARCA, ANTONI, *Un genere a parte. Letteratura per l'infanzia e animazione alla lettura: dalla culla del principe al cibernazio*, Cagliari, Condaghes, 2003.

ASCENZI, ANNA (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2002.

BARTOLINI, DOMENICO, RICCARDO PONTEGOBBI (a cura di), *Il senso di leggere. La situazione della lettura giovanile. Atti del convegno nazionale*, Campi Bisenzio, Idest, 2005.

BLEZZA PICHERLE, SILVIA, «E' lo stile che fa la differenza», *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi*, pp. 191-221, Milano, Vita e Pensiero, 2007.

—, «L'adolescente e il libro: quale rapporto?», *Scuola e Didattica*, vol. XXXV, fasc. 14, 1990a, pp. 69-71.

BOERO, PINO, «Il libro nascosto. La letteratura per l'infanzia nella scuola», Massimo Belotti (a cura di), *Leggere oltre la scuola. Idee e percorsi per un progetto di educazione alla lettura*, pp. 31-36, Milano, Editrice Bibliografica, 1994.

- BOERO, PINO, CARMINE DE LUCA, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2009.
- BRAIDA, LODOVICA, «“La grande esclusa”: un viaggio nella letteratura per l'infanzia», *Amici di carta. Viaggio nella letteratura per ragazzi*, Milano, Skira, 2007.
- BRAIDA, LODOVICA, ALBERTO CADIOLI, ANTONELLO NEGRI, VITTORIO SPINAZZOLA (a cura di), *Amici di carta. Viaggio nella letteratura per i ragazzi*, Milano, Skira, 2007.
- FAETI, ANTONIO, *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*, Cesena, Il Ponte Vecchio, 2001.
- , «La valle della luna», Emy Beseghi (a cura di), *La valle della luna. Avventura, esotismo, orientalismo nell'opera di Emilio Salgari*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- FOCHESATO, WALTER, *La guerra nei libri per ragazzi*, Milano, Mondadori, 1996.
- INNOCENTI, ORSETTA, *La letteratura giovanile*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- POZZO, FELICE, «Dieci “veline” del Minculpop per Emilio Salgari», *LG Argomenti*, fasc. 1-2, 1983.
- ROVEDA, ANSELMO, «Ragazzi e pagine. I preadolescenti, la lettura e la letteratura», *Scuola e Didattica*, fasc. 11, 2007, pp. 12-16.
- SPINAZZOLA, VITTORIO, «I miei amici di carta», *Amici di carta. Viaggio nella letteratura per ragazzi*, pp. 3-11, Milano, Skira, 2007.
- SPINAZZOLA, VITTORIO, *Pinocchio&C.*, Milano, Il Saggiatore, 1997.
- ZANOTTI, PAOLO, *Il giardino segreto e l'isola misteriosa. Luoghi della letteratura giovanile*, Firenze, Le Monnier, 2001.

D5.I) Editoria e libri per ragazzi

- CAPUTO, FRANCESCA, «“Libri secchi, precisi, misurabili oppure tutti arbitrari”. Le collane per ragazzi del catalogo Bompiani (1929-1972)», Lodovica Braidà (a cura di), *Valentino Bompiani. Il percorso di un editore «artigiano»*, pp. 160-175, Milano, Edizioni Sylvestre Bonnard, 2003.
- CAROTTI, CARLO, MIRANDA SACCHI, «La prima produzione per ragazzi della fratelli fabbri editori», Luisa Finocchi, Ada Gigli Marchetti (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, pp. 131-143, Milano, Franco Angeli, 2004.
- PERESSON, GIOVANNI, «Il mercato del libro per ragazzi. Come sono cambiati la produzione e il consumo negli anni Ottanta», *Sfogliolibro. La biblioteca dei ragazzi*, vol. 2, fasc. 3, 1989a, pp. 6-11.
- REBELLATO, ELISA, «Vincenzo Errante, Fernando Palazzi e “La Scala d'Oro”: due letterati-editori

all'origine di una collana per ragazzi negli anni trenta», *Società e storia*, fasc. 135, 2012, pp. 89-118.

RENONCIAT, ANNIE, «Dimensions internationales du livre pour enfants», Jean-Yves Mollier, Jacques Michon (a cura di), *Le mutations du livre et de l'édition dans le monde du 18ème siècle à l'an 2000: actes du colloque international*, Sherbrooke 2000, pp. 461-471, Paris, L'Harmattan, 2001.

MARRONE, GIANNA, *Le grandi collane dei libri per ragazzi: «La scala d'oro»*, Anagni, Il pepeverde, 2013.

SOSSI, LIVIO, *EL: Metafore d'infanzia. Evoluzione della letteratura per ragazzi in Italia attraverso la storia di una Casa Editrice.*, Trieste, EL Edizioni, 1998.

Sfogliolibro. La biblioteca dei ragazzi, 1988-2012.

E) IL LIBRO SCOLASTICO

E1) Strumenti per una definizione

AAMOTSBAKKEN, BENTE, «The Pedagogical Text – an important element in the textual world? Reflections on the concepts of 'text', 'context' and 'literacy culture'», *Designs for learning*, vol. 1, fasc. 1, 2008, pp. 24-40, http://www.designsforlearning.nu/08/no1/no1_08_aamotsbacken.pdf [consultato il 20/07/2015].

BENSAUDE-VINCENT, BERNADETTE, «Un public pour la science: l'essor de la vulgarisation au XIXe siècle», *Réseaux*, vol. 11, fasc. 58, 1993, pp. 47-66, http://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_1993_num_11_58_2304 [consultato il 3/06/2015].

CHOPPIN, ALAIN, «Le manuel scolaire, une fausse évidence historique», *Histoire de l'éducation*, fasc. 117, 2008, pp. 7-56, <http://histoire-education.revues.org/565> [consultato il 10/05/2015].

CISOTTO, LERIDA, *Didattica del testo*, Roma, Carocci, 2006.

DEMARIA, CRISTINA, RICCARDO FEDRIGA (a cura di), *Il paratesto*, Milano, Edizioni Sylvestre Bonnard, 2001.

GENETTE, GÉRARD, *Soglie. I dintorni del testo*, Torino, Einaudi, 1989.

HAMILTON, DAVID, «What is a Textbook?», *Paradigm*, vol. 3, luglio 1990. <http://faculty.education.illinois.edu/westbury/paradigm/hamilton.html> [consultato il 11/05/2015].

HOSKIN, KEITH, «The Textbook: Further Moves towards a Definition», *Paradigm*, vol. 3, luglio

1990. <http://faculty.education.illinois.edu/westbury/paradigm/hoskin2.html> [consultato il 11/05/2015].

MICHAEL, IAN, «Aspects of Textbook Research», *Paradigm*, vol. 2, marzo 1990. <http://faculty.education.illinois.edu/westbury/paradigm/michael9.html> [consultato il 11/05/2015].

PINGEL, FALCK, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revisione*, UNESCO Editions, 2010. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188e.pdf> [consultato il 20/07/2015]

SEGUIN, ROGER, *The elaboration of school textbooks. Methodological guide.*, UNESCO Editions, 1989. http://www.unesco.org/education/pdf/55_16.pdf [consultato il 17/07/2015].

SERIANNI, LUCA, «Il testo scolastico», *Italiani scritti*, 157-168, Bologna, Il Mulino, 2003.

STRAY, CHRIS, «“Quia nominor leo”: vers une sociologie historique du manuel», *Histoire de l'éducation*, vol. 58, 1993, pp. 71-102, http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1993_num_58_1_2660 [consultato il 10/05/2015].

«Che cosa è un libro di testo, a chi e a che cosa serve», *Rendiconti*, fasc. 22-23, 1971.

E2) Storia

ASCENZI, ANNA, ROBERTO SANI (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

BAGICALUPI, MARCELLA, PIERO FOSSATI, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

BARASSI, EGIDIA, STEFANO MAGISTRETTI, GAETANO SANSONE (a cura di), *Il leggere inutile. Indagine sui libri di lettura adottati nella scuola elementare*, Milano, Emme, 1971.

BONAZZI, MARISA, UMBERTO ECO, *I pampini bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i libri di testo delle scuole elementari*, Firenze, Guaraldi, 1972.

CHIOSSO, GIORGIO, «Il libro di scuola tra editoria e pedagogia nell'Ottocento», Lodovica Braidà, Mario Infelise (a cura di), *Libri per tutti. Generi editoriali di larga circolazione tra antico regime ed età contemporanea*, Torino, Utet, 2010.

—, *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*, Milano, Franco Angeli, 2013.

— (a cura di), *Teseo '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano,

Editrice Bibliografica, 2008.

FAVA, SABRINA, «I libri di lettura e la riforma Gentile», *Teseo '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, pp. XIII-XXX, Milano, Editrice Bibliografica, 2008.

GALFRÉ, MONICA, «Editoria scolastica e mercato librario nell'Italia del Novecento», *Libri per tutti. Generi editoriali di larga circolazione tra antico regime ed età contemporanea*, pp. 235-247, Torino, Utet, 2010.

LE MEN, SÉGOLÈNE, «Hetzler ou la science récréative», *Romantisme*, vol. 19, fasc. 65, 1989, pp. 69-80, http://www.persee.fr/doc/roman_0048-8593_1989_num_19_65_5600 [consultato il 3/06/2015].

MARAZZI, ELISA, *Libri per diventare italiani. L'editoria per la scuola a Milano nel secondo Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 2014.

MOLLIER, JEAN-YVES, «Diffuser les connaissances au XIXe siècle, un exercice délicat», *Romantisme*, vol. 30, fasc. 108, 2000, pp. 91-101, http://www.persee.fr/doc/roman_0048-8593_2000_num_30_108_980 [consultato il 3/06/2015].

—, «Le manuel scolaire et la bibliothèque du peuple», *La lecture et ses publiques à l'époque contemporaine. Essais d'histoire culturelle*, Paris, PUF, 2000.

MONTECCHI, GIORGIO, «Le metamorfosi del libro dai rotoli di papiro al libro a stampa», *Doctor Virtualis*, fasc. 11, 2012, pp. 5-24.

PALAZZOLO, MARIA IOLANDA, «L'editore come autore: traduzioni e libri per ragazzi», Luisa Finocchi, Ada Gigli Marchetti (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, pp. 72-82, Milano, Franco Angeli, 2004.

PORCIANI, ILARIA, «Il libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia postunitaria», *Storia della scuola e storia d'Italia*, pp. 237-271, Bari, De Donato, 1982.

REBELLATO, ELISA, *Mondadori. Catalogo storico dei libri per la scuola (1919-1945)*, Milano, Franco Angeli, 2008.

RODARI, GIANNI, «Ragazzi nuovi libri vecchi», *L'Unità* (edizione milanese), 9 ottobre 1947.

SALVIATI, CARLA IDA, «Dal Giannetto al Giannettino. Introduzioni ed indici in due manuali scolastici tra Otto e Novecento», *Paratesto*, vol. 1, 2004, pp. 235-248.

— (a cura di), *Libri di testo dopo la riforma: innovazione, trasformazione, imbalsamazione?*, Genova, IRSSAE, 1993.

SCOTTO DI LUZIO, ADOLFO, *L'appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996.

—, «Letteratura per l'infanzia e storia culturale del fascismo: il problema dell'Ottocento», Luisa Finocchi, Ada Gigli Marchetti (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, pp. 185-197, Milano, Franco Angeli, 2004.

TURI, GABRIELE, «Editoria per ragazzi: un secolo di storia», Luisa Finocchi, Ada Gigli Marchetti (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, pp. 11-23, Milano, Franco Angeli, 2004.

VERGANI, VISCARDO, MARIA LETIZIA MEACCI, *1800-1945: rilettura storica dei libri di testo della scuola elementare*, Pisa, Pacini Editore, 1984.

E3) Il ruolo dell'editoria

BAGLIONI, LAURA, «Gianni Rodari “favolista delle cose vere”», Roberto Cicala, Velania La Mendola (a cura di), *Libri e scrittori di via Biancamano. Casi editoriali in 75 anni di Einaudi*, pp. 125-161, Milano, EDUCatt, 2009.

CADIOLI, ALBERTO, *le diverse pagine. Il testo letterario tra scrittore, editore, lettore*, Milano, Il Saggiatore, 2012.

—, «Linea, marchio, collana», *Giornale della Libreria*, vol. CXI, fasc. 6, 1998, pp. 23-25.

—, «Pubblico e lettore nello studio dell'editoria italiana», Alberto Cadioli, Enrico Decleva, Vittorio Spinazzola (a cura di), *La mediazione editoriale*, pp. 91-110, Milano, Il Saggiatore, 1999.

CADIOLI, ALBERTO, ENRICO DECLEVA, VITTORIO SPINAZZOLA (a cura di), *La mediazione editoriale*, Milano, Il Saggiatore, 1999.

CADIOLI, ALBERTO, GIOVANNI PERESSON, *Le forme del libro. Schede di cultura editoriale*, Napoli, Liguori, 2007.

CADIOLI, ALBERTO, GIULIANO VIGINI, *Storia dell'editoria italiana dall'Unità ad oggi. Un profilo introduttivo*, Milano, Editrice Bibliografica, 2005.

DAVICO BONINO, GUIDO, *Incontri con uomini di qualità. Editori e scrittori di un'epoca che non c'è più*, Milano, Il Saggiatore, 2013, <http://www.einaudi.it/speciali/Einaudiani-Guido-Davico-Bonino-su-Daniele-Ponchioli> [consultato il 17/06/2015].

FERRETTI, GIAN CARLO, «Il laboratorio Einaudi», *Storia dell'editoria letteraria in Italia. 1945-2003*, Torino, Einaudi, 2004.

FERRETTI, GIAN CARLO, GIULIA IANNUZZI, *Storie di uomini e libri. L'editoria letteraria italiana attraverso le sue collane*, Roma, Minimum Fax, 2014.

LA MENDOLA, VELANIA, «La felicità di fare editoria di cultura: 75 anni di libri», Roberto Cicala, Velania La Mendola (a cura di), *Libri e scrittori di via Biancamano. Casi editoriali in 75 anni di Einaudi*, 3-30, Milano, EDUCatt, 2009.

SCHULZ-BUSCHHAUS, ULRICH, «L'editoria e l'evoluzione dei generi», *Il sistema letterario nella civiltà borghese*, pp. 49-65, Milano, Cuem, 1998, <http://gams.uni-graz.at/archive/get/o:usb-06A-299/sdef:TEI/get> [consultato il 16/06/2015].

MINOIA, CARLO, «Scuola, riforma editoria: un triangolo autoreferenziale», *Tirature*, 2006, pp. 113-116.

«Editoriale», *La Rivisteria. Scuola*, fasc. 30, 1990, p. 3.

E4) Il libro di narrativa per la scuola

BLEZZA PICHERLE, SILVIA, «Leggere nella scuola media... e il libro di narrativa?», *Scuola e Didattica*, vol. XXXV, fasc. 16, 1990, pp. 79-81.

—, «Pennac banalizzato», *Il pepeverde*, fasc. 37, 2008, pp. 13-17.

CAMPO, VINCENZO, «La bicicletta della narrativa scolastica», *Tirature*, 2002, pp. 145-149.

DEL BUONO, MARIA ROSA, «La lettura dell'opera narrativa nella scuola media: obiettivi e strategie», Edoardo Lugarini (a cura di), *Insegnare letteratura nella scuola dell'obbligo*, pp. 46-50, Firenze, La Nuova Italia, 1985.

DIMICHINO, ROSA, «Apparati: una voce in favore», *La Rivisteria. Librinovità*, fasc. 7, 1991, p. 31.

FAETI, ANTONIO, «Un tenebroso affare. Scuola e romanzo in Italia», Franco Moretti (a cura di), *Il romanzo*, vol. I, La cultura del romanzo, Torino, Einaudi, 2001.

GAMBARO, FABIO, «Leggere tra i banchi», *La Rivisteria. Librinovità*, fasc. 7, a 1991, pp. 24-26.

GIOVANNETTI, PAOLO, «Il romanzo e i suoi apparati. Le metamorfosi del testo narrativo nell'editoria scolastica», *La Rivisteria. Scuola*, fasc. 18, 1989, pp. 13-15.

GIOVANNETTI, PAOLO, «Calvino, la scuola, l'editoria scolastica: l'idillio dimezzato», Luca Clerici, Bruno Falchetto (a cura di), *Calvino e l'editoria*, pp. 35-82, Milano, Marcos y Marcos, 1993.

GISCEL SARDEGNA, «Indagine sul testo di "narrativa" nella media inferiore (tipi, adozione, uso)», Edoardo Lugarini (a cura di), *Insegnare letteratura nella scuola dell'obbligo*, Firenze, La Nuova Italia, 1985, pp. 37-45.

GRASSO, PIER GIOVANNI, PAOLO AMMASSARI, DOMENICO VOLPI, *Le letture dei ragazzi dai 9 ai 14 anni. Indagine esplorativa in quattro comunità del Mezzogiorno*, Roma, FORMEZ, 1974.

LA MENDOLA, VELANIA, «L'onorevole» e «il giullare di provincia». Incontro e scontro letterario tra Sciascia e Vassalli», *Microprovincia*, vol. 49, 2011, pp. 191-205.

MINOIA, CARLO, «In aula la narrativa perde spazio», *Tirature*, 2007, pp. 131-135.

—, «Sul giovin lettore consapevole», *La Rivisteria. Librinovità*, fasc. 11, 1992, pp. 3-4.

PERESSON, GIOVANNI, «Il mercato del libro di narrativa per la scuola. dati e tendenze di un settore editoriale in sensibile trasformazione», *Sfogliolibro. La biblioteca dei ragazzi*, vol. 2, fasc. 5, 1989b, pp. 6-12.

PETRUZZI, MARIA SOFIA, «Pennac, l'orrore del silenzio», *Tirature*, 1999, pp. 138-143.

—, «Quel che leggono gli scolari», *Tirature*, 1998, pp. 104-110.

PETRONIO, GIUSEPPE, «La fortuna dei *Promessi Sposi* nelle letture della scuola», *Sfogliolibro. La biblioteca dei ragazzi*, vol. 2, fasc. 3, 1989, pp. 36-40.

ROTONDO, FERNANDO, «Dracula sotto il banco. C'è posto per il giallo, l'horror e il rosa nella narrativa scolastica?», Massimo Belotti (a cura di), *Leggere oltre la scuola. Idee e percorsi per un progetto di educazione alla lettura*, pp. 67-75, Milano, Editrice Bibliografica, 1994.

E5) I manuali-antologia di letteratura

E5.I) La forma-antologia

GHINI, GIUSEPPE, «L'arcitesto antologico», *Linguae &. Rivista di lingue e culture moderne*, vol. 2, 2008, pp. 133-139.

GIBELLINI, PIETRO, «L'antologia come scelta per un tutto», *Leggere*, fasc. 28, 1991, pp. 73-74.

GIOVANNETTI, PAOLO, SERGIO PAUTASSO (a cura di), *L'antologia, forma letteraria del Novecento*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2004.

QUONDAM, AMEDEO, *Petrarchismo mediato. Per una critica della forma «antologia»*, Roma, Bulzoni, 1974.

RUBINICH, MARIA ANTONIETTA, «Alla ricerca del testo perduto. contributo al dibattito sulla funzione dell'antologia italiana nella scuola secondaria», *Allegoria*, vol. V, fasc. 15, 1993, pp. 88-91.

E5.II) Le antologie per la scuola media

ALTIERI BIAGI, MARIA LUISA, *Prassi del leggere e testo letterario*, Dipartimento educazione, della cultura e dello sport. Ufficio dell'insegnamento medio del Canton Ticino, 1998.
https://www3.ti.ch/DECS/sw/temi/scuoladecs/files/private/application/pdf/3549_Prassi_del_leggere.pdf [consultato il 17/07/2015].

—, «Testi alla griglia», *Italiano e oltre*, fasc. 3, 1986, p. 128.

OSSOLA, CARLO (a cura di), *Brano a brano. L'antologia di italiano nella scuola media inferiore*, Bologna, Il Mulino, 1978.

SITI, WALTER, «Le antologie italiane per la media inferiore», Arcangelo Leone De Castris (a cura di), *Ideologia letteraria e scuola di massa. Per un'analisi sociale dell'organizzazione didattica*, pp. 212-226, Bari, De Donato, 1975.

E5.III) Il manuale-antologia di letteratura

ARMELLINI, GUIDO, «La rivincita delle storie letterarie», Vittorio Spinazzola (a cura di), *Tirature '92*, Milano, Baldini&Castoldi, 1992.

CASAPULLO, ROSA, «A proposito dei libri di testo. Qualche appunto e alcune suggestioni», Ugo Cardinale (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, 117-125, Bologna, Il Mulino, 2011.

CESERANI, REMO, LIDIA DE FEDERICIS, «Il ritorno dei fabbri. Il materiale e l'immaginario in un dialogo», *Belfagor*, fasc. 49, 1994, pp. 221-232.

FALCETTO, BRUNO, «Il manuale e l'esperienza della lettura», Giuseppe Langella (a cura di), *Il Novecento a scuola*, pp. 119-131, Pisa, ETS, 2011a.

GANERI, MARGHERITA, «Competenza, fruizione e scuola. "Testi nella storia" di Segre e Martignoni», *Allegoria*, vol. V, fasc. 14, 1993, pp. 85-96.

—, «Per una replica», *Allegoria*, vol. VI, fasc. 16, 1994, pp. 134-138.

GIOVANARDI, STEFANO, «Sulle antologie letterarie», *Leggere*, fasc. 28, 1991, pp. 68-71.

GIOVANNETTI, PAOLO, «Crisi di apparato. La poesia nelle antologie del biennio», Francesco De Nicola, Giuliano Manacorda (a cura di), *I limoni. La poesia in Italia nel 1995*, pp. 23-46, Marina di Minturno (Latina), Caramanica, 1996.

—, «Dalla tradizione al canone», Paolo Giovannetti, Pautasso, Sergio (a cura di), *L'antologia, forma letteraria del Novecento*, pp. 17-28, Lecce, Pensa MultiMedia, 2004.

—, «Florilegi, crestomazie, storie letterarie: l'eclettismo necessario delle antologie scolastiche», *Per leggere*, fasc. 11, 2006, pp. 215-228.

—, «Fra storia e commento. La poesia nelle antologie del triennio», Francesco De Nicola, Giuliano Manacorda (a cura di), *I limoni. La poesia in Italia nel 1996*, pp. 19-54, Marina di Minturno (Latina), Caramanica, 1997.

GIOVANNETTI, PAOLO, «La manualistica per le scuole superiori e la critica della letteratura

italiana contemporanea», 2009, <http://apeiron.cineca.it/bitstream/10808/996/1/Icon.pdf> [consultato il 13/07/2015].

—, «Lettori senza testi. Alcune aporie dell'attuale insegnamento letterario», *Per leggere*, fasc. 2, 2002, pp. 143-154.

—, «Un gran bisogno di Novecento», *Tirature*, 1999, pp. 132-137.

—, «Un racconto molto giudizioso. Sulla *Letteratura italiana* di Bellini e Mazzoni», *Allegoria*, vol. Vi, fasc. 16, 1994, pp. 99-112.

GIUSTI, SIMONE, «Giulio Ferroni, Andrea Cortellessa et al., *Storia e testi della letteratura italiana*», *Per leggere*, fasc. 4, 2003, p. 174.

INNOCENTI, ORSETTA, SIMONA MICALI, «Insegnamenti. Passeggiando alle Piagge con Remo Ceserani», *Beetwen*, vol. III, fasc. 6, novembre 2013, <http://ojs.unica.it/index.php/between/article/viewFile/1030/843> [consultato il 12/07/2015].

LUPERINI, ROMANO, «A proposito del "manuale" di Brioschi e Di Girolamo: appunti su generi letterari e storia della letteratura», *Allegoria*, vol. VI, fasc. 18, 1994a, pp. 83-94, (poi in *Insegnare la letteratura oggi*, pp. 154-169).

—, «Ceserani e la scuola», *Beetwen*, vol. III, fasc. 6, novembre 2013, <http://ojs.unica.it/index.php/between/article/view/1065> [consultato il 12/07/2015].

LUPERINI, ROMANO, «Manuali e storie letterarie. Appunti per un bilancio e qualche proposta», *Allegoria*, vol. V, fasc. 14, 1993, pp. 59-71 (poi in *Insegnare la letteratura oggi*, pp. 128-144).

—, «Una discussione con Segre a proposito di "Testi nella storia"», *Allegoria*, vol. VI, fasc. 16, 1994b, pp. 139-149 (poi in *Insegnare la letteratura oggi*, pp. 145-153).

MEROLA, NICOLA, «La critica torna. Tra manuali e didattica», *Belfagor*, vol. L, fasc. 4, 1995, pp. 435-449.

MINOIA, CARLO, «Gli scolastici fra ipertesto e rotocalco», *Tirature*, 2000, pp. 128-133.

—, «La letteratura per moduli», *Tirature*, 1999, pp. 125-131.

DE PALMA, ANNA, «Alla ricerca del libro di testo», *Belfagor*, vol. XLVIII, fasc. 5, 1993b, pp. 585-594.

—, «Libri separati a scuola», *Belfagor*, vol. XLVIII, fasc. 4, 1993a, pp. 481-486.

DE ROGATIS, TIZIANA, «L'utopia della Weltliteratur. Autori e opere straniere nelle antologie scolastiche», *Allegoria*, vol. VII, fasc. 20, 1995, pp. 102-109.

ROSSI, LUCA CARLO, «Considerazioni su un cinquantennio di manualistica liceale di letteratura italiana», *Testo*, fasc. 34, 1997, pp. 105-115.

SEGRE, CESARE, CLELIA MARTIGNONI, «Ancora sulla storia-antologia “Testi nella storia”», *Allegoria*, vol. VI, fasc. 16, 1994, pp. 125-133.

SPINGOLA, CINZIA, «Una proposta per la didattica della letteratura negli anni del disincanto», *Allegoria*, vol. VIII, fasc. 23, 1996, pp. 113-124.

STRADA, MARISA, «L’antologia tra gli “occhi della cattedra” e gli “occhi del banco”», *Leggere*, fasc. 28, 1991, pp. 75-76.

TABELLINI, MARIA ROSA, «Le antologie di letteratura italiana per le scuole superiori. Resoconto della giornata di studi. Siena, 13 dicembre 2005», *Per leggere*, fasc. 10, 2006, pp. 167-171.

TEUCCI, SIMONETTA, «Per leggere il testo in classe. Bologna 7-8 novembre 2008», *Per leggere*, fasc. 16, 2009a, pp. 293-300.

——, «Santagata, Carotti, Casadei, Tavoni, Il filo rosso», *Per leggere*, fasc. 16, 2009b, pp. 303-305.

TORNESELLO, MARIA LUISA, «Il luoghi di elaborazione di una didattica alternativa», *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*, 125-208, Pistoia, Petite Plaisance, 2006, www.inventati.org/apm/scuola/tesi/Capitolo%203.rtf (full text) [consultato il 21/07/2015].

TORTORA, MASSIMILIANO, «Il canone narrativo del primo Novecento nelle antologie scolastiche», *Allegoria*, vol. XXII, fasc. 62, 2010, pp. 153-161.

ZINATO, EMANUELE, «Il laboratorio e il labirinto: per una storicizzazione di “Il materiale e l’immaginario”», *Allegoria*, vol. V, fasc. 13, 1993, pp. 105-118.

ZINATO, EMANUELE, CINZIA SPINGOLA, «Mercato editoriale e antologie per il biennio: quale educazione letteraria?», *Allegoria*, vol. VI, fasc. 17, 1994, pp. 78-91.

ZIPPO, «Narrativa italiana del Novecento e antologizzazione scolastica», *Allegoria*, vol. VIII, fasc. 24, 1996, pp. 107-117.

——, «Poesia italiana del ’900 e antologizzazione scolastica», *Allegoria*, vol. VII, fasc. 19, 1995, pp. 111-128.

E5.IV) Manuali citati

ANSEMI, GIAN MARIO, LOREDANA CHINES, ELISABETTA MENETTI, CARLO VAROTTI, GABRIELLA FENOCCHIO, *Tempi e immagini della letteratura*, Ezio Raimondi (a cura di) , 6 voll., Milano, Bruno Mondadori, 2004.

ANTONELLI, ROBERTO, MARIA SERENA SAPEGNO, *Il senso e le forme. Storia e antologia della*

Letteratura italiana, 5 voll., Firenze, La Nuova Italia, 2011.

ARMELLINI, GUIDO, ADRIANO COLOMBO, *Letteratura Letterature*, 11 voll., Bologna, Zanichelli, 2005.

BALDI, GUIDO, SILVIA GIUSSO, MARIO RAZETTI, GIUSEPPE ZACCARIA, *Dal testo alla storia dalla storia al testo. Letteratura italiana con pagine di scrittori stranieri. Analisi dei testi. Critica*, 4 voll., Torino, Paravia, 1994.

—, *Il piacere dei testi*, 6 voll., Milano-Torino, Paravia-Pearson, 2012.

—, *La letteratura*, 7 voll., Torino, Paravia, 2006.

—, *L'attualità della letteratura*, 4 voll., Milano-Torino, Paravia-Pearson, 2014.

—, *Testi e storia della letteratura*, 7 voll., Milano-Torino, Paravia-Pearson, 2010.

BARBERI SQUAROTTI, GIORGIO, GIANNINO BALBIS, GIORDANO GENGHINI, *La letteratura*, 5 voll., Bergamo, Atlas, 2002.

BELLINI, GIOVANNA, GIOVANNI MAZZONI, *Letteratura italiana. Storia, forme, testi*, 4 voll., Bari, Laterza, 1990.

—, *Moduli di letteratura italiana*, 34 voll., Roma-Bari, Laterza, 2002.

BOLOGNA, CORRADO, PAOLA ROCCHI, *Rosa fresca aulentissima*, 7 voll., Torino, Loescher, 2009.

BRIOSCHI, FRANCO, COSTANZO DI GIROLAMO, *Manuale di letteratura italiana. Storia per generi, temi e problemi*, 4 voll., Torino, Bollati Boringhieri, 1993.

CATALDI, PIETRO, ELENA ANGIOLONI, SARA PANICHI, *La letteratura al presente*, 4 voll., Palermo, Palumbo, 2015.

—, *La voce della letteratura*, 4 voll., Palermo, Palumbo, 2015.

—, *L'esperienza della letteratura*, 4 voll., Palermo, Palumbo, 2012.

CESERANI, REMO, LIDIA DE FEDERICIS, *Il materiale e l'immaginario. Laboratorio di analisi dei testi e di lavoro critico*, 10 voll., Torino, Loescher, 1979.

CIOFFI, FABIO, ALBERTO CRISTOFORI, ELENA GAVAZZI, *Letteratura. Terzo anno. Dai modelli ai movimenti*, Milano, Bruno Mondadori, 2008.

FERRONI, GIULIO, *Storia della letteratura italiana*, 4 voll., Torino, Einaudi, 1991.

FERRONI, GIULIO, ANDREA CORTELLESA, *Storia e testi della letteratura italiana*, 12 voll., Milano, Mondadori, 2008.

FLORA, FRANCESCO, *Storia della letteratura italiana*, 3 voll., Milano, Mondadori, 1940.

GIANNI, ANGELO, MARIO BALESTRERI, ANGELO PASQUALI, *Antologia della letteratura italiana per i licei e gli istituti magistrali*, 3 voll., Messina-Firenze, D'Anna, 1960.

GROSSER, HERRMANN, MARIA CRISTINA GRANDI, GIANCARLO PONTIGGIA, *Il canone letterario*, 6 voll., Milano, Principato, 2009.

GUGLIELMINO, SALVATORE, *Guida al Novecento. Profilo letterario e antologia*, Milano, Principato, 1971.

GUGLIELMINO, SALVATORE, HERRMANN GROSSER, *Il sistema letterario. Guida alla storia letteraria e all'analisi testuale.*, 5 voll., Milano, Principato, 1989.

LANGELLA, GIUSEPPE, PIERANTONIO FRARE, PAOLO GRETI, UBERTO MOTTA, *Letteratura.it. Storia e testi della letteratura italiana*, 4 voll., Milano-Torino, Pearson-Bruno Mondadori, 2012.

LUPERINI, ROMANO, ANNA BALDINI, RICCARDO CASTELLANA, PAOLA GIBERTINI, LIDIA MARCHIANI, *La letteratura e noi. Dal testo all'immaginario. Forme, temi, grandi libri*, 6 voll., Palermo, Palumbo, 2014.

LUPERINI, ROMANO, PIETRO CATALDI, MARCHIANI, LIDIA, *La scrittura e l'interpretazione. Storia e antologia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea*, 6 voll. in 14 tomi, Palermo, Palumbo, 1996.

LUPERINI, ROMANO, PIETRO CATALDI, LIDIA MARCHIANI, FRANCO MARCHESE, *Il nuovo La letteratura come dialogo. Edizione rossa*, 4 voll., Palermo, Palumbo, 2012.

—, *Il nuovo La scrittura e l'interpretazione. Storia della letteratura italiana nel quadro della civiltà europea. Edizione rossa*, 6 voll., Palermo, Palumbo, 2011.

—, *Il nuovo Manuale di letteratura. I saperi di base: autori e opere, temi e immagini*, 4 voll., Palermo, Palumbo, 2012.

MOMIGLIANO, ATTILIO, *Antologia della letteratura italiana*, 3 voll., Messina, Principato, 1927.

PANEBIANCO, BEATRICE, MARIO GINEPRINI, SIMONA SEMINARA, *LetterAutori*, 4 voll., Bologna, Zanichelli, 2010.

PANEBIANCO, BEATRICE, CECILIA PISONI, LORETTA REGGIANI, MARCELLO MALPENSA, *Testi e scenari. Letteratura, cultura, arti*, 7 voll., Bologna, Zanichelli, 2009.

PAZZAGLIA, MARIO, *Autori della letteratura italiana. Antologia ad uso dei Licei e degli Istituti magistrali*, Bologna, Zanichelli, 1966.

PETRONIO, GIUSEPPE, *L'attività letteraria in Italia. Storia della letteratura*, Palermo, Palumbo, 1964.

RAIMONDI, EZIO, Loredana Chines, Elisabetta Menetti, Carlo Varotti, Gabriella Fenocchio, Gian Mario Anselmi, *Leggere, come io l'intendo...*, 6 voll., Milano, Bruno Mondadori, 2009.

RUSSO, LUIGI, *Antologia della critica letteraria*, 3 voll., Messina-Firenze, D'Anna, 1964.

DI SACCO, PAOLO, *Chiare lettere. Letteratura e lingua italiana*, 3 voll., Milano, Bruno Mondadori, 2012.

—, *Le basi della letteratura*, 4 voll., Milano, Bruno Mondadori, 2007.

DI SACCO, PAOLO, MARCO BAGLIO, FRANCO CAMISASCA, *Moduli di scritture*, 13 voll., Milano, Bruno Mondadori, 2002.

SALINARI, CARLO, CARLO RICCI, *Storia della letteratura italiana. Con antologia degli scrittori e dei critici*, Bari, Laterza, 1969.

SAMBUGAR, MARTA, GABRIELLA SALÀ, *Laboratorio di Letteratura*, 3 voll., Firenze, La Nuova Italia, 2013.

—, *Letteratura e oltre*, 3 voll., Firenze, La Nuova Italia, 2014.

—, *LIEM - Letteratura Italiana Europea Modulare*, 2 voll., Firenze, La Nuova Italia, 2004.

—, *Visibile parlare. Storia, testi e strumenti della letteratura*, 4 voll., Firenze, La Nuova Italia, 2012.

SANTAGATA, MARCO, LAURA CAROTTI, ALBERTO CASADEI, MIRKO TAVONI, *Il filo rosso. Antologia e storia della letteratura italiana ed europea.*, 8 voll., Bari, Laterza, 2006.

—, *I tre libri di letteratura*, 3 voll., Bari, Laterza, 2009.

SAPEGNO, NATALINO, *Compendio di storia della letteratura italiana*, 3 voll., Firenze, La Nuova Italia, 1936.

—, *Disegno storico della letteratura italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.

SAVIANO, ROBERTO, ELENA ANGIOLONI, SARA PANICHI, LORENZO GIUSTOLISI, MARIA ANNA MARIANI, GRACIELA MULLER POZZEBON, *LiberaMente. Storia e antologia della letteratura italiana*, 3 voll., Palermo, Palumbo, 2011.

SEGRE, CESARE, CLELIA MARTIGNONI, *Testi nella storia. La letteratura italiana dalle origini al Novecento*, 4 voll., Milano, Bruno Mondadori, 1991.

E6) Cataloghi

CAPUTO, FRANCESCA, ANNA LONGONI (a cura di), *Catalogo generale Bompiani 1929-1999*, Milano, Bompiani, 1998.

CAROTTI, CARLO, GIACINTO ANDRIANI (a cura di), *La Fabbri dei fratelli Fabbri*, Milano, Franco Angeli, 2010.

MOGGI REBULLA, PATRIZIA, MAURO ZERBINI (a cura di), *Catalogo storico Arnoldo Mondadori editore 1912-1983*, vol. I, *Le collane A-M*, Milano, Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori,

1985.

Catalogo della collana «Lettore esperto» di Mondadori education, s.d.
<http://www.mondadorieducation.it/catalogo/griglia/%28prodotto%29/Lettore%20Esperto>
[consultato il 29/06/2015].

Le edizioni Einaudi negli anni 1933-2003: indice bibliografico degli autori e collaboratori, indice cronistorico delle collane, indici per argomenti e per titoli, Torino, Einaudi, 2003.

Voglia di leggere. Narrativa per la scuola secondaria di I grado, Catalogo RCS Education, 2015. <http://www.rcseducation.it/scuola/voglia-di-leggere/> [consultato il 29/06/2015].

F) SCUOLA, LETTURA E MONDO DIGITALE

F1) Il mondo digitale

BANZATO, MONICA, *Digital literacy. Cultura ed educazione per la società della conoscenza*, Milano, Bruno Mondadori, 2011.

BOULLIER, DOMINIQUE, FRANCK GHITALLA, LAURENCE LE DOUARIN, AURÉLIE NEAU, PERGIA GKOUSKOU-GIANNAKOU, *L'outre-lecture: Manipuler, (s')appropriier, interpréter le Web. Études et recherche*, Paris, Éditions de la Bibliothèque publique d'information, 2013.
<http://books.openedition.org/bibpompidou/463> [consultato il 24/07/2015].

CARRIÈRE, JEAN CLAUDE, UMBERTO ECO, *Non sperate di liberarvi dei libri*, Milano, Bompiani, 2009.

CASATI, ROBERTO, *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Roma-Bari, Laterza, 2013.

FERRI, PAOLO, *Nativi digitali*, Milano, Bruno Mondadori, 2011.

GIUNTA, CLAUDIO, *L'assedio del presente. Sulla rivoluzione culturale in corso*, Bologna, Il Mulino, 2008.

DE KERCKHOVE, DERRICK, «Linguaggio e tecnologia: l'ipertinenza», Nicola Cavalli, Adriano Solidoro (a cura di), *Oltre il libro elettronico, il futuro dell'editoria libraria*, Milano, Guerini&Associati, 2008.

PRENSKY, MARC, «Digital natives, digital immigrants», *On the Horizon*, vol. 9, fasc. 5, ottobre 2001. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [consultato il 1/06/2014].

—, «Digital natives, digital immigrants, part II: do they really think differently?», *On the*

Horizon, vol. 9, fasc. 6, dicembre 2001. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf> [consultato il 1/06/2014].

RIVA, GIUSEPPE, *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*, Bologna, Il Mulino, 2014.

SERRES, MICHEL, *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Torino, Bollati Boringhieri, 2013.

SIMONE, RAFFAELE, *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

VARGAS LLOSA, MARIO, «È pensabile il mondo moderno senza il romanzo?», Magris, Claudio, Mario Vargas Llosa (a cura di), *Mondo, romanzo*, Torino, Einaudi, 2013.

VEEN, WIM, «Homo Zappiens and the Need for New Education Systems», 2007. <http://www.oecd.org/edu/cei/38360892.pdf> [consultato il 16/07/2015]

VEEN, WIM, BEN VRAKKING, *Homo zappiens and its consequences for learning, working and social life*, Aachen, 2009, http://www.internationalmonitoring.com/fileadmin/Downloads/Trendstudien/Trends_V2/IM O-MAG_Veen_final_mit_cover.pdf?PHPSESSID=a86e3c449feeb354c42fed817cc443a1 [consultato il 24/07/2015]

—, *Homo zappiens. Crescere nell'era digitale*, Roma, Idea, 2010.

F2) Editoria e digitale

CADIOLI, ALBERTO, «La correttezza del testo trasmesso in ebook», *Tirature*, 2015, pp. 195-199.

CAVALLI, NICOLA, ADRIANO SOLIDORO (a cura di), *Oltre il libro elettronico. Il futuro dell'editoria libraria*, Milano, Guerini&Associati, 2008.

ELETTI, VALERIO, ALESSANDRO CECCONI, *Che cosa sono gli e-book*, Roma, Carocci, 2008.

GOMEZ, JEFF, *Print is dead. Book in our digital age*, London, MacMillan, 2008.

GUÉDON, JEAN CLAUDE, *La lunga ombra di Oldenburg: i bibliotecari, i ricercatori, gli editori e il controllo dell'editoria scientifica*, Pisa, PLUS, 2004. <http://bfp.sp.unipi.it/rete/oldenburg.htm> [consultato il 18/05/2015]

MAURI, CINZIA, *Leggere in digitale*, Roma, Associazione italiana biblioteche, 2012.

RAK, MICHELE, «La lettura connessa. Nuovi lettori tra libro e media», Domenico Bartolini, Riccardo Pontegobbi (a cura di), *La lettura, nonostante. Libri e ragazzi, tra promozione e rimozione*, 12-17, Campi Bisenzio, Idest, 2009.

RONCAGLIA, GINO, *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*, Roma-Bari, Laterza, 2010.

TROPICO DEL LIBRO (a cura di), *Kit di sopravvivenza del lettore digitale*, Genova, Quintadicepertina, 2013. <http://tropicodellibro.it/kit-lettore-digitale/> [consultato il 2/06/2014]

VANNUCCHI, FRANCESCA, *Libro e internet. Editori, librerie, lettori online*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008.

«Open educational resources. Numero monografico», *eLearning papers*, fasc. 10, settembre 2008.

F3) Scuola e digitale

ANICHINI, ALESSANDRA, «Editoria scolastica e nuovi media: contenuti didattici digitali», Flavia Bacchetti (a cura di), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*, pp. 137-150, Napoli, Liguori, 2010.

—, «Libri di scuola e lettura digitale. Proposte di ricerca», *Form@re*, vol. 13, fasc. 4, 2013, pp. 5-14.

—, «Riscritture digitali e libri di testo», *Form@re*, vol. 15, fasc. 1, 2015, pp. 73-86.

ARDITO, RAFFAELLA ROSA, «Manuali e strumenti tecnologici? Una scelta strategica nell'era della digitalizzazione», *Mondimedievali*, dicembre 2010. www.mondimedievali.net/Storiainsegnata/Manuali%20e%20strumenti%20tecnologici.doc [consultato il 16/07/2015].

ARDIZZONE, PAOLA, PIER CESARE RIVOLTELLA, *Media e tecnologie per la didattica*, Milano, Vita e Pensiero, 2008.

BACHMANN, CHRISTINA, «Può un font essere uno strumento compensativo per i lettori con dislessia?», *Dislessia. Giornale italiano di ricerca clinica e applicativa*, vol. 2, 2013.

BALDASCINO, ROBERTO, *LIM. Ambienti integrati di apprendimento. Costruire contesti per sviluppare competenze*, Napoli, TecnoDid Editrice, 2011.

BELVEDERE, SALVATORE, «Book in progress», *La competenza. Da obiettivo a metodo*, pp. 175-179, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2014.

CARIOLI, STEFANIA, «Verso una pedagogia innovativa della lettura: codici testuali e codici digitali», *Studi sulla formazione*, vol. XVII, fasc. 2, 2014, pp. 105-117.

CASTELLANA, RICCARDO, «C'è un ipertesto in questa classe? Ipertesti e didattica della letteratura italiana nella scuola superiore», *Allegoria*, vol. IX, fasc. 25, 1997, pp. 91-105.

DI BARI, COSIMO, «Testi, editori e lettori “digitali”. Riflessioni pedagogiche», *Studi sulla formazione*, vol. XVI, fasc. 2, 2013, pp. 101-120.

FAVALLI, ANNA, «La multimedializzazione della didattica», *Tirature*, 2012, pp. 150-158.

FIORI, UMBERTO, «Per una selva oscura, armati di *tablet*», Amedeo Savoia, Claudio Giunta (a cura di), *Cosa insegnare a scuola. Qualche idea sulle discipline umanistiche*, pp. 9-13, Trento, IPRASE, 2013.

GARGANO, TRIFONE, *La letteratur@ al tempo di Facebook. Scrivere, leggere e insegnare storie da Omero al web 2.0*, Bari, Progedit, 2014.

INNOCENTI, ORSETTA, «In classe usiamo la tecnologia in modo “naturale”», web, maggio 2015. <https://www.scuola.digital/2015/06/05/in-classe-usiamo-la-tecnologia-in-modo-naturale/> [consultato il 23/07/2015].

MARYHOFER, VALENTINA, «Come costruire un dialogo tra cyber alunni e letto scrittori», *Studi sulla formazione*, vol. 15, fasc. 1, 2012, pp. 193-206.

MASTER IN EDITORIA DIGITALE (a cura di), «Vuoi scoprire tutti i segreti della consecutio temporum? Clicca qui», *Tirature*, 2010, pp. 112-118.

MUSIO, MARIANGELA, «Fra ideologia e realtà: ipertesti e didattica», *Allegoria*, vol. IX, fasc. 25, 1997, pp. 106-119.

MUSSINELLI, CRISTINA, «2012: lettori digitali, giardinetti e dinamiche competitive», *Tirature*, 2013, pp. 240-247.

RIVOLTELLA, PIER CESARE (a cura di), *Digital Literacy. Tools and methodologies for the Information Society*, Hershey (PA), IGI, 2008.

RONCAGLIA, GINO, FEDERICO MESHINI, «E-book per gli studenti: problemi di supporto, di formato e di distribuzione», Serena Sangiorgi, Anna Merlo (a cura di), *E-book: risorse attuali e prospettive future. Seminario con tavola rotonda organizzato da Cenfor International*, 2006 pp. 23-42, vol. MMVI, Roma, AIDA, 2005.

SCHNEPS, MATTHEW H., JENNY M. THOMSON, CHEN CHEN, GERHARD SONNERT, MARC POMPLUN, «E-Readers Are More Effective than Paper for Some with Dyslexia», *PLoS ONE*, vol. 8 (9), 2013. <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0075634> [consultato il 21/07/2015].

ZAGAMI, VALERIA, *Fare scuola nella classe digitale. Tecnologie e didattica attiva fra teorie e pratiche d'uso innovative*, Torino, Loescher, 2013. http://www.laricerca.loescher.it/quaderno_07/sorgenti/assets/common/downloads/publication.

[pdf](#) [consultato il 25/09/2015].

G) SCUOLA, CURRICOLO E COMPETENZE

G1) Studi generali

AJELLO, ANNA MARIA (a cura di), *La competenza*, Bologna, Il Mulino, 2002.

AJELLO, ANNA MARIA, CLOTILDE PONTECORVO (a cura di), *Il curricolo. Teoria e pratica dell'innovazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.

BATINI, FEDERICO, «Progettare e valutare per competenze», Natascia Tonelli (a cura di), *Per una letteratura delle competenze*, pp. 75-81, Torino, Loescher, 2013b.

BELVEDERE, SALVATORE, *La competenza. Da obiettivo a metodo*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2014.

BERTONELLI, ELENA, «Il padroneggiamento delle conoscenze», *Annali della Pubblica Istruzione*, fasc. 1-2, 1999, pp. 77-82.

BERTONELLI, ELENA, CESARE SCURATI, PIETRO BOSCOLO, FRANCO FRABBONI, GIAIME RODANO, *La dimensione curricolare. La scuola italiana dal programma al curricolo*, Milano, Bruno Mondadori, 2002.

CAMBI, FRANCO, *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Roma, Carocci, 2002.

CASTOLDI, MARIO, *Capire le prove INVALSI. Una guida intelligente*, Roma, Carocci, 2014.

—, *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2013.

—, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2011.

COSENTINO, GIUSEPPE, «La nuova scuola di fronte al tema delle competenze», *Annali della Pubblica Istruzione*, vol. XLV, fasc. 1-2, 1999, pp. 51-55.

FIORIN, ITALO, MARIO CASTOLDI, DAMIANO PREVITALI, *Dalle Indicazioni al curricolo scolastico*, Brescia, La Scuola, 2013.

FRABBONI, FRANCO, «Disciplinarietà e trasversalità: sapere, comprendere, inventare», *Annali della Pubblica Istruzione*, fasc. 1-2, 1999, pp. 83-93.

ISRAEL, GIORGIO, «Sulla questione delle competenze», *Scuola democratica. Nuova serie*, fasc. 2, 2011, pp. 1-3.

MACCARIO, DANIELA, *A scuola di competenze. verso un nuovo modello didattico*, Torino, Sei, 2012.

—, *Insegnare per competenze*, Torino, Sei, 2006.

MARAGLIANO, ROBERTO, «Consapevolezza dei saperi e filosofia della reticolarità», *Annali della Pubblica Istruzione*, vol. XLV, fasc. 1-2, 1999, pp. 70-76.

MARAGLIANO, ROBERTO, BRUNO VERTECCHI, *La programmazione didattica*, Roma, Editori Riuniti, 1977.

PELLERREY, MICHELE, *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti*, Napoli, TecnoDid Editrice, 2010.

—, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004.

PERRENOUD, PHILIPPE, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2010.

XODO, CARLA, MIRCA BENETTON (a cura di), *Che cos'è la competenza?*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2008.

G2) Lettura, letteratura e competenze

ARMELLINI, GUIDO, «Letteratura “alla griglia”: una ricetta difficile», Natascia Tonelli (a cura di), *Per una letteratura delle competenze*, pp. 65-73, Torino, Loescher, 2013.

BELVEDERE, SALVATORE (a cura di), *Le discipline umanistiche nella riforma della scuola. Temi e problemi di una didattica di competenze*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2011.

BERTOCCHI, DANIELA, «Indagini internazionali e nazionali sulla competenza di lettura», *Italiano LinguaDue*, vol. 2, 2010, pp. 231-246.

—, *La lettura*, Lecce, Milella, 1983.

—, «L'insegnamento linguistico-letterario nella scuola media inferiore», Edoardo Lugarini (a cura di), *Insegnare letteratura nella scuola dell'obbligo*, pp. 7-26, Firenze, La Nuova Italia, 1985.

CAMPAGNOLO, AUGUSTO, «Sperimentazione di una prova INVALSI: per costruire un curriculum di lettura», *Italiano LinguaDue*, vol. 4, fasc. 2, 2012, pp. 184-208.

CESERANI, REMO, «La crisi della scuola e il nuovo sistema dei saperi», Natascia Tonelli (a cura di), *Per una letteratura delle competenze*, Torino, Loescher, 2013, pp. 55-64.

CITTON, YVES, «La compétence littéraire: apprendre à (dé)jouer la maîtrise», *Il Verri*, vol. LVI, fasc. 45, 2011, pp. 32-41.

COLOMBO, ADRIANO, ROSSELLA D'ALFONSO, MARIO PINOTTI (a cura di), *Curricoli per la scuola dell'autonomia. Proposte della ricerca didattica disciplinare*, Firenze, La Nuova Italia, 2002.

COLOMBO, ADRIANO, ANNA ROSA GUERRIERO, «Italiano: educazione linguistica e letteraria»,

Adriano Colombo, Rossella D'Alfonso, Mario Pinotti (a cura di), *Curricoli per la scuola dell'autonomia. Proposte della ricerca didattica disciplinare*, 43-70, Firenze, La Nuova Italia, 2002.

DEL BUONO, MARIA ROSA, «Leggere come, leggere perché. Per una strategia formativa della lettura attraverso la scuola», *Sfogliolibro. La biblioteca dei ragazzi*, vol. 2, fasc. 1, 1989, p. 610.

FALCETTO, BRUNO, «I saperi essenziali della letteratura a scuola: per un'educazione al libro», Giuseppe Langella (a cura di), *Il Novecento a scuola*, pp. 37-45, Pisa, ETS, 2011b.

—, «Non solo testi. Per un'educazione al libro», *Tirature*, 2009, pp. 118-124.

—, «Servono per vivere: verso un'educazione all'uso della letteratura», Giuseppe Langella (a cura di), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, pp. 39-63, Pisa, ETS, 2014.

GIUSTI, SIMONE, *Insegnare con la letteratura*, Bologna, Zanichelli, 2011.

—, «Le competenze della letteratura», *Per leggere*, fasc. 14, 2008, pp. 139-165.

—, «Letteratura e competenze: una questione didattica», Natascia Tonelli (a cura di), *Per una letteratura delle competenze*, pp. 83-93, Torino, Loescher, 2013.

GIUSTI, SIMONE, FEDERICO BATINI (a cura di), *Imparare dalla lettura*, Torino, Loescher, 2013.

LANGELLA, GIUSEPPE (a cura di), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, Pisa, ETS, 2014.

LO VETERE, DANIELE, «Oltre la scuola delle nozioni e oltre la scuola delle competenze: lo spazio sempre aperto della letteratura», *La letteratura e noi Blog diretto da Romano Luperini*, aprile 23, 2013. http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/127-oltre-la-scuola-delle-nozioni-e-oltre-la-scuola-delle-competenze-lo-spazio-sempre-aperto-della-letteratura.html [consultato il 14/10/2015]

MANGANARO, ANDREA, «Insegnamento della letteratura e didattica per competenze, tra scuola e università», Giuseppe Langella (a cura di), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, pp. 65-80, Pisa, ETS, 2014.

MEILI, VALERIA, «La selezione letteraria e le competenze in un'esperienza didattica: Gadda a scuola», Giuseppe Langella (a cura di), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, pp. 81-87, Pisa, ETS, 2014b.

NOBILE, ANGELO, *Lettura e formazione umana*, Brescia, La Scuola, 2004.

PIPERNO, ANNA, «Lingua e letteratura italiana», Salvatore Belvedere (a cura di), *Le discipline umanistiche nelle riforme della scuola. Temi e problemi di una didattica di competenze*, pp. 15-

52, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2011.

POZZO, GRAZIELLA, «Costruire competenze a scuola», Giovanna Benetti, Mariarita Casellato (a cura di), *Imparare per competenze. principi, strategie, esperienze*, pp. 7-24, Torino, Loescher, 2014.

RATI, ANNA RITA, «Il testo al centro. proposte per una didattica dell'italiano nella scuola secondaria», Giuseppe Langella (a cura di), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, pp. 155-165, Pisa, ETS, 2014.

ROMAGNOLI, DIANA, MARIA LAURA VANORIO, «Copiando s'impara. L'esperienza della lettura mimetica come pratica didattica», Giuseppe Langella (a cura di), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*, pp. 227-236, Pisa, ETS, 2014.

SCLARANDIS, CARLA, CINZIA SPINGOLA, «La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze. Documento del Comitato Tecnico Scientifico di COMPiTA», Natascia Tonelli (a cura di), *Per una letteratura delle competenze*, pp. 23-44, Torino, Loescher, 2013.

TEUCCI, SIMONETTA, «L'italiano nel biennio superiore. Fra educazione linguistica ed educazione letteraria», *Per leggere*, fasc. 14, 2008, pp. 168-174.

TONELLI, NATASCIA (a cura di), *Per una letteratura delle competenze*, Torino, Loescher, 2013.

G3) Leggere e capire: lettura, finzioni e scienze cognitive

BANDINI, EMANUELA, «“Ma non può essere successo davvero, prof!”. I nuovi adolescenti e il distacco dal romance.», *Contemporanea*, fasc. 11, 2013, pp. 179-188.

CHAUVEAU, GÉRARD, *Come il bambino diviene lettore. Per una psicologia cognitiva e culturale della lettura*, Roma, Armando, 2000.

DE BENI, ROSANNA, LERIDA CISOTTO, BARBARA CARRETTI, «La comprensione durante la lettura: dal segno al significato», *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*, pp. 41-64, Trento, Erickson, 2001.

GALLESE, VITTORIO, «Intervista con Remo Ceserani», 2012. http://old.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdffiles/Gallese/2012/unibo_rivistaonline.pdf [consultato il 12/10/2015].

GOETZ, ERNEST T., MARK SADOSKI, «Immagini e risposte emotive nella lettura: la componente immaginativa dell'esperienza del testo», Aldo Nemesio (a cura di), *L'esperienza del testo*, pp. 144-154, Roma, Meltemi, 1999.

GROSSI, LINA, SILVANA SERRA, *La comprensione della lettura. Processi e pratiche valutative*, Roma, Armando, 2006.

HALASZ, LASZLO, «Comprensione dei testi letterari e dei testi storici: uno studio comparativo dell'effetto emozionale», Aldo Nemesio (a cura di), *L'esperienza del testo*, pp. 155-167, Roma, Meltemi, 1999.

LARSEN, STEEN F., UFFE SEILMAN, «I ricordi personali durante la lettura dei testi letterari», Aldo Nemesio (a cura di), *L'esperienza del testo*, pp. 68-83, Roma, Meltemi, 1999.

LASZLO, JANÓS, «La conoscenza storico-sociale dei lettori e l'interpretazione e la valutazione di un racconto», Aldo Nemesio (a cura di), *L'esperienza del testo*, pp. 186-196, Roma, Meltemi, 1999.

LEVORATO, MARIA CHIARA, *Le emozioni della lettura*, Bologna, Il Mulino, 2000.

LOPOPOLO, MARIANGELA, «A che cosa servono le finzioni della letteratura? Tempi di crisi e utilità dell'immaginazione», *Griseldaonline*, fasc. 9, 2009, <http://www.griseldaonline.it/temi/verita-e-immaginazione/finzioni-della-letteratura-lopopolo.html> [consultato il 20/09/2015].

LUMBELLI, LUCIA, *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Roma-Bari, Laterza, 2009.

MAR, RAYMOND A., KEITH OATLEY, «The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience», *Perspectives on Psychological Sciences*, vol. 3, fasc. 3, 2008, pp. 173-192, http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2010_01.dir/pdfc8vBXO7Maa.pdf [consultato il 13/10/2015].

VIALA, ALAIN, MICHEL P. SCHMITT, *Saper leggere. Guida teorico-pratica alla lettura di un testo*, Roma, Armando, 1986.

WALTON, KENDALL L., *Mimesi come far finta. Sui fondamenti delle arti rappresentazionali*, Milano-Udine, Mimesis, 2011.

G4) Supportare la lettura: lettura ad alta voce e percorsi di lettura

BATINI, FEDERICO, «Ascoltare storie: verso una pedagogia della lettura ad alta voce», Simone Giusti, Federico Batini (a cura di), *Imparare dalla lettura*, pp. 43-60, Torino, Loescher, 2013^a.

BURGOS, MARTINE, «Quelques mots d'introduction», *La lecture à voix haute: ancienne pratique ou nouvelle mode? Actes del journées d'étude*, pp. 25-35, Roubaix, 2006. http://www.mediathequederoubaix.fr/fileadmin/user_upload/article/Publications/Actes_lecture

[voix haute roubaix.pdf](#) [consultato il 2/04/2015].

CARRAI, STEFANO, «Tematologia e analisi dei testi», Emilio Manzotti, Angela Ferrari (a cura di), *Insegnare Italiano. Principi, metodi, esempi*, pp. 357-366, Brescia, La Scuola, 1994.

CATARSI, ENZO, «Leggere ad alta voce per educare al piacere di leggere», Flavia Bacchetti (a cura di), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*, pp. 49-56, Napoli, Liguori, 2010.

GIANCANE, DANIELE, *Leggere, che passione! La letteratura per l'infanzia: leggere, scrivere, interpretare, itinerari multiculturali*, Bari, Cacucci, 2005.

GRAVES, MICHAEL F., BONNIE B. GRAVES, SHELDON BRAATEN, «Scaffolded Reading Experiences for Inclusive Classes», *Educational Leadership: Students with Special Needs*, vol. 53, fasc. 5, 1996, pp. 14-16, <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb96/vol53/num05/Scaffolded-Reading-Experiences-for-Inclusive-Classes.aspx> [consultato il 6/10/2015].

GUAGNINI, ELVIO, «Dal giallo al noir e oltre. Il giallo a scuola», Ugo Cardinale (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, pp. 303-320, Bologna, Il Mulino, 2011.

LUPERINI, ROMANO, «Dalla critica tematica all'insegnamento tematico della letteratura: appunti per un bilancio», *Allegoria*, vol. XV, fasc. 44, 2003, pp. 114-122.

MARCHIANI, LIDIA, «I percorsi tematici, strumento didattico per lo studio della letteratura e per l'attualizzazione dei testi», *Allegoria*, vol. IX, fasc. 26, 1997, pp. 69-77.

MARINI, CARLO, *Per una pedagogia della lettura*, Urbino, Quattroventi, 1995.

NIGRO, REDIANA, «Per una educazione alla lettura nella scuola media», Edoardo Lugarini (a cura di), *Insegnare letteratura nella scuola dell'obbligo*, pp. 27-36, Firenze, La Nuova Italiaa, 1985.

NOBILE, ANGELO, «Raccontare e leggere in famiglia e a scuola», Flavia Bacchetti (a cura di), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*, pp. 89-103, Napoli, Liguori, 2010.

PETTER, GUIDO, *Amici ed eroi. Grandi libri per giovani lettori*, Milano, Guerini&Associati, 2000.

PONTREMOLI, GIUSEPPE, *Elogio delle azioni spregevoli*, Napoli, L'ancora del Mediterraneo, 2004.

SCLARANDIS, CARLA, «Percorsi tematici e storia letteraria: un incontro necessario», *Allegoria*, fasc. 52-53, 2006, pp. 203-209.

VALENTINO MERLETTI, RITA, *Leggere ad alta voce*, Milano, Mondadori, 2003.

—, «Il ruolo della lettura ad alta voce nell'infanzia e nell'adolescenza», Bacchetti, Flavia (a

cura di), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*, 105-114, Napoli, Liguori, 2010.

—, *Raccontar storie*, Milano, Mondadori, 1998.

VITI, ALESSANDRO, «I temi letterari nell'insegnamento scolastico. Note per una sperimentazione», *La letteratura e noi. Blog diretto da Romano Luperini*, 20 aprile 2013. http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/125-i-temi-letterari-nell'insegnamento-scolastico-note-per-una-sperimentazione.html [consultato il 3/07/2015].

WALKER, KAREN P., «Scaffolded Silent Reading (ScSR). Advocating a Policy for Adolescents' Independent Reading», *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 57, fasc. 3, novembre 2013, pp. 185-188, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/JAAL.235/abstract> [consultato il 2/04/2015].

ZANNONER, PAOLA, *Come si costruisce un percorso di lettura*, Milano, Mondadori, 2003.

H) LA LETTURA COME ATTIVITÀ SOCIALE

H1) Comunità di lettori e pluralità interpretativa

BURGOS, MARTINE, «La pluralité interprétative, fondement d'un idéal de la sociabilité littéraire», André Petitat (a cura di), *La pluralité interprétative, Aspects théoriques et empiriques*, pp. 79-100, Paris, L'Harmattan, 2010, <http://wp.unil.ch/pluralite-interpretative/files/2013/05/burgos.pdf> [consultato il 9/03/2015].

BURGOS, MARTINE, CHRISTOPHE EVANS, ESTEBAN BUCH, *Sociabilités du livre et communautés de lecteurs, trois études sur la sociabilité du livre*, Paris, B.P.I. Etudes et Recherche, 1996.

CITTON, YVES, «Puissance des communautés interprétatives. Préface à Stanley Fish, *Quand lire, c'est faire*», pp. 5-27, Paris, Editions des Prairies ordinaires, 2007.

LEENHARDT, JACQUES, PIERRE JÓZSA, *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*, Paris, L'Harmattan, 1998.

H2) Lettura e gruppi: comunità di pratica e di apprendimento

ALESSANDRINI, GIUDITTA (a cura di), *Comunità di pratica e società della conoscenza*, Roma, Carocci, 2007.

BELLANDI, GIUSEPPE, *La conoscenza partecipata. Condividere efficacemente conoscenze ed esperienze con la comunità di pratica*, Milano, Franco Angeli, 2009.

CACCIAMANI, STEFANO, LORELLA GIANNANDREA, *La classe come comunità di apprendimento*, Roma, Carocci, 2004.

LAVE, JEAN, ETIENNE WENGER, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006.

MIDORO, VITTORIO, «Dalle comunità di pratica alle comunità di apprendimento virtuali. Idee per la definizione di una base teorica per la progettazione di ambienti di apprendimento cooperativo online», *Tecnologie Didattiche*, vol. 25, fasc. 1, 2002, pp. 3-10.

SCARDAMALIA, MARLENE, CARL BEREITER, «Fostering communities of learners e Knowledge building: un dialogo interrotto», Stefano Cacciamani (a cura di), *Knowledge building communities. Ripensare la Scuola e l'Università come Comunità di ricerca*, pp. 19-42, Napoli, ScriptaWeb, 2009.

WENGER, ETIENNE, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

«Comunità di pratica. Numero monografico», *eLearning papers*, fasc. 5, settembre 2007, http://openeducationeuropa.eu/sites/default/files/old/6_1190790414.pdf [consultato il 20/07/2015].

I) BIBLIOTECHE

BARONE, GIULIA, ARMANDO PETRUCCI, *Primo: non leggere. Biblioteche e pubblica lettura in Italia dal 1861 ai giorni nostri*, Milano, Mazzotta, 1976.

LOMBELLO, DONATELLA, «Dalle “bibliotechine di classe” alla biblioteca scolastica nella rete nazionale», *History of Education & Children's Literature*, vol. I, fasc. 2, 2006, pp. 249-281.

MONAZO, ANTONIO, «Il buco nero delle biblioteche scolastiche. Lettura, e infrastrutture per la lettura, nella scuola italiana.», relazione presentata alla Fiera del libro per ragazzi, Bologna, 27 marzo 2014, www.giornaledellalibreria.it/Portals/default/Skede/Allegati/Skeda10-85-2013.4.3/Biblioteche_scolastiche-gp.pdf?IDUNI=fuy5filyrlyurviru3i4rt33653 [consultato il 10/07/2014].

MARQUARDT, LUISA, «Lo stato delle biblioteche scolastiche in Italia, tra legislazione insufficiente e tagli ai fondi», *libreriamo.it*, 6 febbraio 2013. <http://www.libreriamo.it/a/3401/lo-stato-delle-biblioteche-scolastiche-in-italia-tra-legislazione-insufficiente-e-tagli-ai-fondi.aspx> [consultato il 10/07/2014].

L) ALTRI RIFERIMENTI

- ASIMOV, ISAAC, «Chissà come si divertivano», *Il meglio di Asimov*, Milano, Mondadori, 1995.
- BERTONI, FEDERICO, *Romanzo*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.
- BOURDIEU, PIERRE, JEAN CLAUDE PASSERON, *La riproduzione. Sistemi di insegnamento e ordine culturale*, Rimini, Guaraldi, 1972.
- CALVINO, ITALO, «Il midollo del leone», *Una pietra sopra*, 5-22, Milano, Mondadori, 1995.
- , *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Milano, Mondadori, 1994.
- CATALDI, PIERO, «Commento e parafrasi», *Allegoria*, vol. VII, fasc. 19, 1995, pp. 79-94.
- ELDRIDGE, NIELS, STEPHEN JAY GOULD, «Punctuated equilibria: an alternative to phyletic gradualism», *Models in Paleobiology*, pp. 82-115, San Francisco, Freeman&Cooper, 1972.
- LASCH, CHRISTOPHER, *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive*, Milano, Bompiani, 1981.
- LAUSBERG, HEINRICH, *Elementi di retorica*, Bologna, Il Mulino, 1995.
- MAZZONI, GUIDO, *Teoria del romanzo*, Bologna, Il Mulino, 2010.
- SNOW, CHARLES P., *The two cultures*. The Rede lecture, Cambridge, Cambridge University, 1959, <http://www.s-f-walker.org.uk/pubsebooks/2cultures/Rede-lecture-2-cultures.pdf> [consultato il 9/02/2015].
- SPINAZZOLA, VITTORIO, *La modernità letteraria*, Milano, NET - Il Saggiatore, 2005.
- TESSA, DELIO, *Ore di città*, Torino, Einaudi, 1988.
- TODOROV, TZVETAN (a cura di), *I formalisti russi. Teoria della letteratura e metodo critico*, Torino, Einaudi, 2003.
- WU MING 1, «Stephen, Lisey e la complessità pop», *L'Unità*, dicembre 31, 2006, <http://www.carmillaonline.com/2007/01/01/stephen-lisey-e-la-complessit-pop/> [consultato il 28/06/2015].
- ZUMTHOR, PAUL, *La presenza della voce. Introduzione alla poesia orale*, Bologna, Il Mulino, 1984.
- Allegoria*, Numero monografico sui generi letterari, vol. VI, fasc. 16, 1994.

M) DIZIONARI CONSULTATI

- DE MAURO, TULLIO (a cura di), *GRADIT - Grande Dizionario Italiano dell'uso*, Torino, Utet, 1999.
- (a cura di), *Grande Dizionario italiano dei sinonimi e dei contrari*, Torino, Utet, 2010.

PREMOLI, PALMIRO (a cura di), *Vocabolario nomenclatore. Il tesoro della lingua italiana*, La Spezia, Fratelli Melita, 1990.

SIMONE, RAFFAELE (a cura di), *Grande Dizionario analogico della lingua italiana*, Torino, Utet, 2010.

N) SITOGRAFIA

Agenda digitale europea <http://ec.europa.eu/digital-agenda/> [consultato il 20/07/2015].

Aidan Chambers <http://www.aidanchambers.co.uk/> [consultato il 15/10/2015].

Associazione Italiana Biblioteche <http://www.aib.it/> [consultato l'8/10/2015].

Associazione Italiana Dislessia <http://www.aiditalia.org> [consultato il 25/07/2015].

«Biblioteche oggi», <http://www.biblio.liuc.it/scripts/bibloggi/> [consultato il 21/10/2015].

Book in progress <http://www.bookinprogress.org> [consultato il 20/07/2015].

Cepell. Centro per il libro e la lettura <http://www.cepell.it/index.xhtm> [consultato l'8/10/2015].

EACEA - Eurydice http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php [consultato il 16/09/2015].

Edisco. Banca dati italiana sul libro d'istruzione <http://www.reseducationis.it/edisco/default.aspx> [consultato l'8/05/2014].

Eduscol. Portal national des professionnels de l'éducation, <http://eduscol.education.fr/cid60809/presentation.html> [consultato l'8/10/2015].

Gallica <http://gallica.bnf.fr/> [consultato il 21 luglio 2015].

«Il pepeverde». Rivista di letture e letterature per ragazzi, <http://www.ilpepeverde.it/> [consultato l'8/10/2015].

INDIRE, «Progetto CREA. Glossario», 200, <http://www.indire.it/ifts/crea/> [consultato il 22/07/2015].

Progetto Libr@, <http://www.istitutocomprensivocadeo.it/progetti/progetti-tecnologici/progetto-libr/> [consultato il 20/07/2015].

Project Gutenberg <http://www.gutenberg.org/> [consultato il 21/07/2015].

Progetto Compita <http://www.compita.it/> [consultato il 30/09/2015].

Progetto Manuzio, <http://www.liberliber.it> [consultato il 21/07/2015].

MIUR <http://www.istruzione.it/> [consultato il 15/10/2015].

MIUR. Pagina dedicata alle adozioni libri di testo:

<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/libri> [consultato il 15/10/2015].

Scuola digitale Miur e Indire <http://www.scuola-digitale.it/> [consultato il 20/07/2015].

Vecchi Libri <http://www.vecchilibri.it/classigr.htm> [consultato l'8/05/2014].