

La Società Italiana di Filologia Romanza, sezione scuola ritiene che il testo delle Nuove Indicazioni per il primo ciclo non recepisca i suggerimenti e le proposte formulate da questa stessa società in collaborazione con altre associazioni scientifiche e contenute nel documento consegnato nel giugno 2024 alla Commissione Nazionale presieduta dalla Prof.ssa Loredana Perla.

Il commento che segue propone quindi una lettura critica di alcuni punti riguardanti la parte generale e di altri relativi alla specifica sezione di lingua e letteratura italiana nella scuola del primo ciclo.

Parte generale

La parte generale è informata da un lato a una serie di principi pedagogici che suonano come astratte adesioni a concetti condivisi e ormai interiorizzati dalla comunità educante, quali personalizzazione degli apprendimenti, dialogo e rispetto per le diversità, sviluppo del pensiero critico e altri ancora, dall'altro recupera alcuni asserti che azzerano la ricchezza della relazione educativa e la complessità dei gruppi classe, fornendo un'immagine distorta e irrealistica di una scuola pacificata, serena, irregimentata.

- a) La visione del docente come Maestro riporta al centro l'individualità dell'insegnante; la designazione con la maiuscola riduce la sua azione a un intervento puramente trasmissivo (il docente in cattedra di fronte una classe di obbedienti soldatini).
- b) L'insistenza sull'interiorizzazione del senso del limite (esplicitamente "il principio di autorità") e delle norme di comportamento grazie all'acquisizione e al rispetto delle regole grammaticali denuncia la pretesa di imporre una inconsistente visione pedagogica che si illude di governare le conflittualità e le criticità presenti nella scuola oggi attraverso il ricorso a uno strumento estrinseco (la grammatica come mezzo coercitivo e punitivo).
- c) L'accento sulla valorizzazione delle diversità e l'attenzione ai singoli "talenti" si scontra con una concezione solo correttiva dell'intervento dell'insegnante (l'errore torna ad essere valutato come infrazione fastidiosa da eliminare e sopprimere e non come segnale di un processo di elaborazione dell'apprendimento: «Il patrimonio orale già posseduto dagli apprendenti può essere valorizzato come punto di partenza, anche se in certi casi andrà poi corretto o modificato», NI, p. 37).
- d) L'impianto prescrittivo e allo stesso tempo idealizzante della realtà scolastica si esplicita nel paragrafo consacrato alla scrittura (*Scrivere è...vivere*, NI, p. 13), dove l'argomentazione tende essenzialmente a imporre il modello del "bello scrivere", in cui calligrafia e correttezza formale diventano i pilastri di un uso 'asettico' della produzione scritta. Nonostante nella sezione disciplinare ("Italiano") si inviti a «non imporre un modello grafico vincolante» (p. 37), gli obiettivi di lettoscrittura individuati per la scuola primaria (pp. 38-39) non sembrano tenere in nessun conto le difficoltà e le specificità di allievi affetti da Disturbi Specifici dell'Apprendimento quali dislessia e disgrafia.
- e) La sezione sull'organizzazione del curriculum verticale (NI, p. 18) è anacronistica e fuorviante: negli istituti scolastici del primo ciclo la definizione di un curriculum verticale è un processo ormai completato e inserito nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e nel Rapporto di Autovalutazione (RAV) da diversi anni.

Sezione disciplinare

Lingua e letteratura italiana

Rileviamo alcune palesi contraddizioni.

- 1) Rispetto delle diversità VS “La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso alla conoscenza. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l’esplorazione del mondo, per l’organizzazione del pensiero e per la riflessione sull’esperienza e sul sapere tramandato di generazione in generazione” (NI, p. 36). La lingua non è più un *medium* dalle funzioni diversificate, che si avvale *in primis* di un canale fonico, la voce, ma torna a essere strumento di trasmissione di una visione del mondo, unilaterale e non di creazione condivisa di una visione del mondo. Si tratta di un’insidiosa assegnazione di valore identitario alla competenza linguistica, che discrimina chi – italiano di nascita o di adozione – la governa in modo sommario (per ragioni sociolinguistiche o socioculturali).
- 2) Alfabetizzazione funzionale VS “Si tratta prima di tutto di acquisire gli strumenti necessari per l’alfabetizzazione funzionale’, tappa necessaria, come si riconosce da secoli, nel percorso di apprendimento del ‘leggere, scrivere e far di conto’. Si deve trasmettere all’allievo, prima ancora delle regole, e assieme ad esse, il sentimento dell’importanza della correttezza linguistica e formale in contesti diversi. Questa attenzione alla buona comunicazione si trasforma in maniera spontanea in un positivo autocontrollo che perdura per tutta la vita” (NI, p. 36). Si afferma una visione riduttiva dell’alfabetizzazione funzionale, dal momento che uno dei più grandi problemi emersi nelle rilevazioni statistiche è costituito dall’analfabetismo funzionale e di ritorno ovvero individui adulti che sanno leggere (decifrare grafemi) ma non capiscono quanto leggono, sanno eseguire un’addizione o una sottrazione, ma non sono in grado di cogliere il quadro globale di problematiche scientifiche e tecnologiche. Inoltre l’accento sulla correttezza formale, come è già stato ricordato dalle associazioni scientifiche di linguisti, non affronta la questione dell’adeguatezza ai contesti: un testo corretto dal punto di vista sintattico-morfologico non è necessariamente adeguato al contesto dal punto di vista stilistico e lessicale.
- 3) Centralità dei testi VS “Al centro dell’apprendimento devono stare i testi, e sui testi vanno saggiare e affinate le capacità di comprensione e di interpretazione degli studenti. Acquisire familiarità con la letteratura è un aspetto cruciale nella formazione di ogni individuo che voglia definirsi civile: leggere testi che contengono idee intelligenti aiuta chi li legge a diventare intelligente a sua volta” (NI, sezione introduttiva *Perché si studia l’italiano*, p. 36). Per quanto sia apprezzabile il richiamo alla centralità del testo nell’educazione letteraria, l’asserzione che la letteratura abbia come funzione primaria di apprendimento la creazione di un “canone di intelligenza” esprime una visione ristretta e non condivisibile del concetto di “civiltà”, tutta declinata in senso valorial-identitario e non esperienziale.
- 4) Sempre in relazione alla didattica della letteratura manca completamente la dimensione esperienziale, ovvero la valorizzazione del testo letterario in cui sperimentare l’immedesimazione e l’alterità. Gli universi letterari permettono allo stesso tempo di cogliere il sé e l’altro, educando al dialogo.
- 5) Ugualmente contraddittorio risulta l’invito a sviluppare un’interpretazione del testo letterario (NI, p. 36). Se è apprezzabile il suggerimento di non adottare strumenti critici e narratologici a priori e precedenti la lettura del testo («Quanto al tipo di lavoro da fare sui testi letti in classe, sarà bene non sollecitare, in lettori così inesperti, ‘analisi del testo’ che riuscirebbero velleitarie. Gli

strumenti della narratologia possono essere interessanti, ma prima di ogni altra cosa deve venire una lettura libera, partecipe, persino appassionata dei testi», NI, p. 42), genera forti perplessità l'accento posto su una fruizione meramente emotiva e emozionale del testo letterario invece che sullo sviluppo di un processo interpretativo in grado di affiancare all'emozione l'esercizio, adeguato all'età dei discenti, di un primo atto ermeneutico, da costruire possibilmente anche in modalità collaborativa (IN 2012, p. 35).

- 6) Benché si affermi di voler rinunciare a un canone e a un approccio storico-letterario, invitando a esplorare opere del patrimonio italiano e straniero, l'elenco, ridotto, e l'indicazione di una serie di opere (confusamente mescolate, NI, *Conoscenze*, p. 42) suonano come una reintroduzione surrettizia di liste prescrittive. I suggerimenti sono d'altronde estemporanei: non rinviano alla costruzione di un percorso organico e non rispondono a una vera funzionalità didattica. A questo proposito rileviamo l'inesistenza di una proposta coerente che consenta di sviluppare itinerari didattici in grado di esplorare i differenti generi letterari (romanzo storico; di formazione; giallo; fantascienza) e la produzione di scrittori e soprattutto scrittrici, le vere grandi assenti. L'insistenza sul genere *fantasy* (NIN, *Conoscenze*, p. 42; *Esempio* pp. 44-45) condita con una spolverata di *horror* e il rinvio a qualche classico di letteratura per ragazzi (NIN, *Conoscenze*, p. 42) rischia di essere percepita come indicazione normativa e come tale di essere recepita all'interno della manualistica, riducendo notevolmente la ricchezza della produzione letteraria.