

98.

SEDUTA ANTIMERIDIANA DI GIOVEDÌ 13 MARZO 1969

PRESIDENZA DEL VICEPRESIDENTE **BOLDRINI**

INDICE		PAG.
	PAG.	
Congedi	5631	
Disegno di legge (<i>Seguito della discussione</i>):		
Conversione in legge del decreto-legge 15 febbraio 1969, n. 9, riguardante il riordinamento degli esami di Stato di maturità, di abilitazione e di licenza della scuola media (1046)	5632	
PRESIDENTE	5632	
BEMPORAD	5632	
		PAG.
		5635
		5646
		5642
		5639
		5653
		5631
		5632
		5632

PAGINA BIANCA

V LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 13 MARZO 1969

La seduta comincia alle 10.

D'AQUINO, *Segretario ff.*, legge il processo verbale della seduta del 7 marzo 1969.

(È approvato).

Congedi.

PRESIDENTE. Hanno chiesto congedo i deputati Azzaro, Cavallari, Marotta, Savio Emanuela e Semeraro.

(I congedi sono concessi).

Annuncio di proposte di legge.

PRESIDENTE. Sono state presentate proposte di legge dai deputati:

IANNIELLO: « Modifica all'articolo 16 della legge 21 dicembre 1961, n. 1336 — Norme per la liquidazione dei conti individuali del fondo di previdenza dei collocatori comunali inquadrati nel ruolo organico » (1177);

ALMIRANTE e MENICACCI: « Riconoscimento degli esami sostenuti dagli studenti negli anni accademici dal 1964-65 al 1967-68 presso l'università " San Paolo " di Assisi funzionante in via di fatto » (1178);

BIAGIONI ed altri: « Modifica dell'articolo 2095 del codice civile » (1179);

RICCIO ed altri: « Ristrutturazione giuridica e funzionale dell'amministrazione del porto di Napoli » (1180);

CASSANDRO ed altri: « Modifica all'articolo 22 della legge 23 novembre 1967, n. 1318, concernente norme per il riordinamento della sperimentazione agraria » (1181);

BALLARDINI e ACHILLI: « Riforma dell'articolo 352 del codice di procedura penale » (1182);

DE STASIO: « Estensione del requisito della residenza al personale dell'esercito e dell'aeronautica militare comandato fuori sede ai fini del riconoscimento del diritto per l'assegnazione di alloggi popolari » (1187);

BOTTA ed altri: « Elevazione temporanea del limite massimo di età per la ammissione ai concorsi a posti di veterinari comunali » (1189).

Saranno stampate, distribuite e, avendo i proponenti rinunciato allo svolgimento, tra-

smesse alle competenti Commissioni, con riserva di stabilirne la sede.

Sono state presentate, altresì, proposte di legge dai deputati:

FODERARO: « Modificazioni allo stato giuridico del personale dell'azienda autonoma delle ferrovie dello Stato, di cui alla legge 26 marzo 1958, n. 425, e successive modificazioni » (1183);

ZAFFANELLA: « Modifiche alle norme di cui alla legge 18 marzo 1968, n. 263, per la concessione dell'onorificenza dell'ordine di Vittorio Veneto » (1184);

ZAFFANELLA: « Concessione agli Istituti autonomi case popolari di contributi supplementari per realizzazioni edilizie sovvenzionate già ultimate o in corso di ultimazione, per le quali gli affitti praticati o da praticare risultano essere sperequati per effetto di costi straordinari incontrati o per la mancata concessione dei mutui da parte della Cassa depositi e prestiti » (1185);

CAVALLARI: « Provvedimenti relativi alla direzione generale della motorizzazione civile e trasporti in concessione » (1186);

BOTTA ed altri: « Estensione all'Ente nazionale di previdenza ed assistenza dei veterinari (ENPAV) delle agevolazioni tributarie previste per gli altri enti di previdenza ed assistenza » (1188);

PISONI: « Provvidenze a favore del personale della scuola ex combattente » (1190);

DE' COCCI: « Disposizioni sulla imposta di conguaglio per quanto attiene all'importazione di " rotative per la stampa dei giornali " » (1191);

DE' COCCI e CICCARDINI: « Norme a favore dei dipendenti civili dello Stato e degli enti pubblici, ex combattenti e assimilati, mutilati di guerra o per servizio, vedove ed orfani di guerra o per servizio » (1192).

Saranno stampate, distribuite, e poiché importano onere finanziario, ne sarà fissata in seguito la data di svolgimento.

È stata presentata, inoltre, la seguente proposta di legge:

SCALIA ed altri: « Modifiche all'articolo 8 del decreto legislativo luogotenenziale 21 settembre 1944, n. 315, concernente le camere di commercio, industria e agricoltura e gli

V LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 13 MARZO 1969

uffici provinciali del commercio e dell'industria » (1193).

Sarà stampata, distribuita e, avendo i proponenti rinunciato allo svolgimento, trasmessa alla competente Commissione, con riserva di stabilirne la sede.

Ritiro di una preposta di legge.

PRESIDENTE. Il deputato Origlia ha dichiarato, anche a nome degli altri firmatari, di ritirare la seguente proposta di legge:

« Modificazioni alla disciplina dei magazzini di vendita a prezzo unico » (371).

La proposta di legge sarà, pertanto, cancellata dall'ordine del giorno.

Annunzio di una petizione.

PRESIDENTE. Si dia lettura del sunto di una petizione pervenuta alla Presidenza.

D'AQUINO, *Segretario ff.*, legge: Adami Armando, da Roma, ed altri cittadini chiedono l'emanazione di norme concernenti il trattamento pensionistico dei lavoratori anziani già pensionati (60).

PRESIDENTE. La petizione testé letta è già stata trasmessa ieri alla XIII Commissione.

Seguito della discussione del disegno di legge: Conversione in legge del decreto-legge 15 febbraio 1969, n. 9, riguardante il riordinamento degli esami di Stato di maturità, di abilitazione e di licenza della scuola media (1046).

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca il seguito della discussione del disegno di legge: Conversione in legge del decreto-legge 15 febbraio 1969, n. 9, riguardante il riordinamento degli esami di Stato di maturità, di abilitazione e di licenza della scuola media.

È iscritto a parlare l'onorevole Bemporad. Ne ha facoltà.

BEMPORAD. Signor Presidente, onorevoli colleghi, il provvedimento sul riordinamento degli esami di Stato di maturità, di abilitazione e di licenza della scuola media, come quello discusso nei giorni scorsi sull'assegno universitario, non risolve e non vuole risolvere in modo organico e definitivo, sia pure parziale, due grossi problemi del nostro or-

dinamento scolastico: il diritto allo studio l'uno e la riforma della scuola media superiore l'altro che attualmente esaminiamo. Si tratta di due interventi che mirano ad eliminare con urgenza gli inconvenienti più gravi, le anomalie e le ingiustizie più intollerabili, le situazioni che non possono neppure attendere il tempo — che noi socialisti vogliamo brevissimo — necessario per presentare, discutere ed approvare i disegni e le proposte di legge relativi al diritto allo studio e alla riforma della scuola media superiore. Criterio per approvare o respingere il decreto-legge sul riordinamento dell'esame di Stato non può essere quindi un giudizio sulla sua validità quale forma definitiva di accertamento del profitto dello studente al termine della scuola secondaria superiore. Dovremo tornare a fondo su questo argomento quando discuteremo la riforma di tale ordine di scuola. Il giudizio finale e la selezione degli studenti devono essere il punto di arrivo di una radicale ristrutturazione dei programmi, di diversi metodi didattici, di nuove forme di giudizio. Non si tratta di creare una scuola più facile, approssimativa, superficiale, ma una più formativa e quindi meno nozionistica e tradizionale, più sensibile agli interessi dei giovani, più rispondente alle istanze di una società in continua evoluzione, più veramente libera e giusta. Intendiamo con questo affermare che siamo ben consapevoli dei gravi limiti di questo disegno di legge, proprio perché esso non è inserito in un contesto più vasto, perché si limita a togliere alcune delle storture più appariscenti ed anacronistiche a questo esame che è stato un inutile ed assurdo tormento per tante generazioni di studenti, mal servendo allo scopo di sottoporre ad un identico controllo scuola pubblica e scuola privata per il quale è assurdo alla dignità di norma concordataria e quindi costituzionale; esame concepito nel pensiero di Gentile e di Croce per una scuola di *élite*, che possiamo oggi più giustamente definire scuola di classe, e non per una scuola di massa quale è la nostra, che deve selezionare seriamente i giovani ma con metodi diversi. Esso è una sopravvivenza di altri tempi e di un'altra società (e non ha alcuna importanza che la riforma Gentile non sia stata all'origine una riforma fascista, anche perché una ideologia fascista degna del nome non è mai esistita ed è veramente un po' cinico sentire i deputati del MSI difendere l'esame di Stato come una mirabile opera del regime che, caso mai, lo ha deformato). Fu invocato prima dai cattolici a difesa della scuola pri-

vata pareggiata e divenne poi cavallo di battaglia dei laici in difesa della scuola di Stato.

Bastano questi brevi cenni per affermare che ci troviamo di fronte a una mummia mal conservata. Si tratta di un tipico esempio di cattiva soluzione di un problema mal posto, soluzione che ha indirizzato i docenti verso una didattica sbagliata ed ha introdotto nella scuola una specie di fiscalismo che è la negazione dell'istruzione e dell'educazione, perché non si possono salvare i valori educativi in un sistema fondato sulla diffidenza e sul sospetto di ciascuno verso tutti, verso la scuola in generale, verso gli insegnanti, verso gli alunni. Studenti prima e insegnanti poi, ci siamo sentiti coinvolti in una specie di sistema poliziesco in cui ci sentivamo attesi al varco da qualcuno, in questa specie di *roulette* dell'esame di Stato.

Che poi l'equilibrio e il buon senso della maggior parte degli esaminatori e la disumana fatica dei giovani consentissero il funzionamento di questa macchina assurda, non ne diminuisce per nulla i difetti di origine derivanti da una concezione della scuola astratta, accademica, togata e ad ogni modo superata.

E chi va dicendo che disumana fatica non era o non ha mai operato nella scuola o non ha mai parlato con un medico e in particolare con un neurologo.

Questo decreto-legge reca un colpo assai duro a questa vecchia cariatide, ne rende più urgente la radicale revisione nel quadro di una riforma organica della scuola media superiore. È già, questo, un primo elemento positivo di giudizio.

Il secondo elemento è l'abolizione dell'esame di riparazione e l'istituzione della sessione unica. È stato chiesto con ragione che il provvedimento venga esteso ad altri esami, anzi a tutto il corso degli studi e quindi anche alle classi intermedie.

Pur condividendo questo orientamento, pare evidente che non si può inserire, in questo decreto-legge che riguarda un argomento particolare, una disposizione di carattere generale. Si aggiunga che un provvedimento di più vasta portata richiederebbe anche una diversa struttura della scuola e tra l'altro una maggiore assistenza nel corso dell'anno ai giovani meno dotati o meno volenterosi, ad esempio con l'istituzione di doposcuola o di corsi di recupero o simili iniziative. Nel caso in esame la sessione unica è la logica conseguenza della nuova forma in cui si esprime il giudizio di maturità, che è la terza inno-

vazione positiva di fronte alla quale ci troviamo.

Se si tende, come è concordemente richiesto, a sostituire a una interrogazione nozionistica una conversazione collegiale volta ad accertare la personalità dell'allievo per stabilirne la maturità, non ha più senso evidentemente imporgli di colmare affrettatamente questa o quella eventuale lacuna, reale o presunta, in una o più materie. A distanza di un mese e mezzo, il giovane, con altra non lieve fatica sua e spesa della famiglia, potrà aver appreso qualche nozione di più, non potrà certamente essere ulteriormente maturato.

Ma eliminare il cosiddetto nozionismo non può certo significare prescindere dalla conoscenza di quei dati che sono il presupposto per una sintesi e per un giudizio informato.

Infine l'ultimo elemento positivo è che l'allievo non è più interamente sottratto a quelli che si sogliono chiamare i suoi giudici naturali, ai suoi insegnanti, cioè, che l'hanno seguito almeno per un anno, più spesso per l'intero corso.

Il giudizio dello scrutinio finale deve avere importanza pari alle prove d'esame. La legge dovrebbe dirlo in forma più esplicita ed in ogni caso deve essere precisato senza equivoci nelle istruzioni ministeriali che, come ogni anno, verranno emanate, per orientamento delle commissioni esaminatrici e che auspichiamo le più precise, più concrete, più facilmente intelligibili, meno burocratiche e più rispettate nello spirito e nella lettera.

Se l'esame viene trasformato in un accertamento della personalità del giovane, attraverso un limitato numero di prove, scritte ed orali (sistema sul quale non abbiamo, allo stato delle cose, in linea di principio, sostanziali obiezioni da fare), è indispensabile valorizzare il lavoro svolto durante l'intero anno scolastico, per ridurre il rischio di un accertamento superficiale, casuale e aleatorio. Occorre evitare sia la mancanza di selezione, sia una selezione sbagliata perché affidata ancora una volta al caso e all'azzardo.

In particolare è stato opportuno sopprimere nell'articolo 6 la dicitura «gruppi di materie». È noto infatti che molte materie vengono accoppiate anche quando non hanno molto a che fare l'una con l'altra (storia e filosofia; filosofia e pedagogia; matematica e fisica, eccetera). Di questo passo con quattro coppie di materie si sarebbe potuto coprire quasi tutto l'arco delle materie insegnate. Questo era contrario allo spirito del provvedimento, costituiva un elemento di incertezza

e di discrezionalità che è stato giusto sopprimere.

Se si vuole innovare qualche cosa, non lasciamo la porta aperta perché si possa poi lasciare tutto come era prima.

Concordiamo sugli emendamenti che hanno ridotto l'esame per i privatisti ad una sola prova, sia pure opportunamente integrata da prove supplementari. La prima formulazione poneva in una ingiusta condizione di inferiorità prima di tutto gli studenti lavoratori, ai quali dobbiamo usare un particolare riguardo e dimostrare un meritato apprezzamento, ed in generale chi per ragioni varie non è inserito né nella scuola pubblica, né nella scuola privata pareggiata.

Quest'ultima per altro — è bene sottolinearlo — trae i maggiori vantaggi da questo decreto-legge, soprattutto dopo l'approvazione in Commissione dell'emendamento di parte comunista, sul quale sono affluiti naturalmente molti voti democristiani, in base al quale bastano tre voti su sei per dichiarare maturo un giovane. Il rappresentante di classe — che pure desideriamo abbia un giusto peso nella commissione per le ragioni già dette, con riferimento al giudizio espresso nello scrutinio finale — diventerebbe spesso l'arbitro della situazione, e questo è troppo. È troppo perché la scuola pareggiata, indipendentemente da chi la gestisce, mentre sollecita ed acquisisce parità di diritti, è ben lontana dall'assumere parità di doveri. Non si tratta solo di un problema tecnico marginale, e per questo proporremo modifiche all'emendamento approvato in Commissione.

Quando avrà luogo il dibattito sulla parità, che è uno dei problemi di fondo dei rapporti fra la scuola pubblica e la scuola privata? Anche questo disegno di legge ci sembra ne dimostri l'urgenza, per la difesa della serietà della scuola italiana nel suo complesso, senza discriminazioni e pregiudizi, ma senza pregiudiziali e nel rispetto della Costituzione, che secondo noi attribuisce chiaramente allo Stato un ruolo primario e preminente nella istruzione dei cittadini. Per ora ci limitiamo ad esprimere, per le ragioni esposte, un giudizio di massima positivo, nei gravi limiti di questo provvedimento, che è un provvedimento-stralcio, un provvedimento transitorio, provvisorio. Questi limiti derivano dal fatto che il metodo di accertamento della maturità del candidato secondo queste nuove norme è purtroppo avulso da una organica riforma dell'ordinamento, dei programmi, dei metodi di insegnamento della scuola media superiore.

Questo provvedimento rende ancora più urgente quella riforma che il partito socialista è impegnato a portare avanti al più presto per evitare l'errore già commesso quando si è istituita la scuola media unica senza curarsi di affrontare subito la riforma della scuola che seguiva immediatamente. Se dovesse ora accadere che si procedesse celermente alla riforma universitaria accantonando o ritardando la soluzione dei gravi problemi del corso di studi intermedio si determinerebbe una situazione insostenibile ed un danno incalcolabile ai giovani. Intanto con questo disegno di legge si modifica abbastanza sostanzialmente un vecchio ordinamento, l'esame di Stato, e si affermano, sia pure in modo parziale ed incompleto, alcuni principi che noi in linea di massima condividiamo e che si muovono in quella che dovrà essere la giusta direzione di una riforma della scuola media superiore.

Per queste ragioni ci sembra sterile una negazione pregiudiziale e sistematica, in attesa della pur urgente riforma globale. Quale è l'alternativa a questo disegno di legge? Lo abbiamo sentito, ancora una volta, nell'intervento dell'onorevole Natta, che ha trattato di tutto — e di molte altre cose ancora — e nella documentata relazione degli onorevoli Raicich e Bronzuto. Essi hanno sostanzialmente sostenuto che occorre lasciare le cose come sono finché non si sarà compiuta la riforma generale della scuola. È una tesi consueta alla opposizione comunista, e non solo per i problemi della scuola: tesi che ha una sua validità e coerenza astratta e di principio, ma non tiene — a mio avviso — conto del fatto che bisogna spesso intervenire per eliminare in ogni settore gli inconvenienti più gravi, le situazioni divenute più insostenibili per l'evolversi dei tempi e per il mutare del volto stesso della scuola italiana.

In linea subordinata, si propone da parte comunista di sopprimere la sessione autunnale in tutte le classi, di estendere l'accesso a tutte le facoltà universitarie al termine della scuola superiore: su queste proposte possiamo anche essere d'accordo, ma esse esulano dalla materia in esame. Infine, dopo aver accusato di demagogia la facilitazione dell'esame di Stato, che deriverebbe dalle norme proposte dal Governo, si suggerisce — sia pure in un modo un po' nebuloso — di lasciare interamente al candidato la scelta della materia su cui vuole essere interrogato, riducendo ancora o eliminando le prove scritte, il che significa togliere ogni serietà e valore selettivo alla prova che — non dimentichiamolo — conferisce a

molti l'abilitazione all'esercizio di una professione.

Non ci sembrano, queste, alternative valide, mentre i provvedimenti proposti sono pur sempre un passo avanti, che pensiamo possa giovare ai giovani e alla scuola. Abbiamo perciò collaborato e collaboreremo a migliorare la legge con emendamenti agli articoli, con l'intendimento di mettere in moto, tolta questa remora, una radicale ed organica riforma della scuola superiore. In questo modo il gruppo socialista ritiene di aver dato un contributo concreto e realistico alla soluzione di un problema che era ormai maturo nella coscienza degli alunni e degli insegnanti; e non possiamo in alcun modo, evidentemente, condividere quella esaltazione dell'esame di Stato come una forma perfetta e ancora valida per l'accertamento della maturità dei candidati che è stata fatta ieri dagli oratori di parte missina.

Sono queste le ragioni per cui, pur con le riserve e i limiti che abbiamo avuto occasione di esprimere, noi daremo il nostro voto favorevole al disegno di legge opportunamente modificato. (*Applausi a sinistra*).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare l'onorevole Canestri. Ne ha facoltà.

CANESTRI. Signor Presidente, onorevoli colleghi, io devo innanzi tutto ribadire un giudizio preliminare già espresso in Commissione: ed è che il decreto-legge del Governo relativo al riordinamento degli esami di Stato ci costringe a misurarci su un terreno inaccettabile.

Vorrei intanto ricordare che all'inizio della legislatura, nell'estate scorsa, ci eravamo trovati di fronte ad una proposta governativa, non poco preoccupante per la sua limitatezza, relativa alla modifica di talune norme regolanti la composizione delle commissioni per l'esame di Stato. Naturalmente, ci si diceva, si trattava di una soluzione provvisoria, nell'immane prospettiva della riforma generale. Ricordo questo precedente non per il gusto polemico, e, in questo caso, facilmente polemico, di rivangare cose sepolte; lo ricordo invece per annotare rapidamente tre osservazioni: in primo luogo la straordinaria, incredibile sproporzione tra il movimento in atto nella scuola e nel paese e l'iniziativa dell'esecutivo; in secondo luogo la convinzione che non doveva tuttavia trattarsi di un semplice infortunio, se lo stesso Governo ha poi compiuto alcune scelte di politica economica assai qualificanti e condi-

zionanti — alludo in particolare al cosiddetto « decreto » anticongiunturale, contro cui la sinistra nel suo complesso non ha certo condotto la battaglia che sarebbe stata necessaria; in terzo luogo il fatto che la tendenza sotto il profilo qualitativo non è mutata dal Governo-ponte del senatore Leone all'attuale Governo: non è mutata, sottolineo, nella sua qualità, perché se il decreto-legge che stiamo discutendo si presenta con ben maggiori pretese e ambizioni, con l'eco, cioè, della squillante *ouverture* del nuovo ministro della pubblica istruzione, tra quella e questa iniziativa vi è stata la crescita ulteriore del movimento, l'esplosione degli studenti medi in tutto il paese.

Così la sproporzione e la distanza tra i problemi reali e la risposta delle forze politiche dominanti sono ancora aumentate. Giudichiamo dunque inaccettabile il terreno di discussione che ci è stato imposto e tutto ciò che dirò in seguito (analisi complessiva, sua articolazione, emendamenti) avrà senso solo mantenendo presente e ferma questa riserva pregiudiziale. È infatti assurdo che di fronte a quanto è accaduto e accade nel paese, nella scuola e nella società, di fronte alle tensioni accumulate, alle nuove acquisizioni della coscienza collettiva e anche soltanto alle rivendicazioni del movimento, noi si stia qui a dibattere modifiche all'esame di Stato, raccolti sul tetto di un edificio cadente e tuttavia duro a rovinare in virtù delle sue muraglie da fortilizio; su un tetto non indifferente ed interscambiabile ma esattamente funzionale alle strutture dell'edificio; assisi su questo tetto, dicevo, per vedere se sia il caso di sostituire un po' di tegole e comignoli, con l'idea di rabberciarlo e di rendere un po' più abitabile l'edificio. Perché, altrimenti, quale diverso significato può avere questo dibattito? Fuori di metafora: ci si chiama a discutere dell'esame di Stato (dopo averlo — e l'inciso è importante — già modificato col decreto-legge, il che rappresenta pur sempre un atto, un tentativo di coercizione, con buona pace dei poteri e della dignità del Parlamento), di quell'esame di Stato che non solo è il culmine naturale di una scuola appunto fondata sul meccanismo della selezione e degli esami, ma che è anche l'esito e il simbolo di tutta una fase storica della scuola italiana. E si pretende che si conceda credito alla logora retorica del « primo passo » per una trasformazione radicale degli istituti educativi, quando alla radice dei non più riassorbibili problemi attuali sta proprio la lunga pratica, dal dopoguerra ad oggi, degli

V LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 13 MARZO 1969

interventi settoriali, ciascuno dei quali sempre, con pervicacia inesauribile, è stato ritualmente definito « un primo passo ». Costretti ad operare nell'ambito angusto di un simile provvedimento normativo, incontriamo dunque ad ogni istante il senso, direi, della impossibilità di un discorso serio, tante sono le implicazioni che il problema richiama, prima e dopo l'esame, e che è persino fastidioso dover ricordare, ovvie come sono.

Sia chiaro che, avanzando queste osservazioni preliminari, io non intendo introdurre certe semplicistiche richieste che magari ci vengono superficialmente addebitate, come se fossimo affetti da una sorta di misticismo della globalità: prima la riforma generale, poi la questione dell'esame. Non è questo che ci interessa. Ci preme invece sottolineare che, innanzi tutto, non regge a nostro parere la motivazione che il Governo e il relatore per la maggioranza danno dell'urgenza di una riforma dell'esame di Stato; e non solo perché non crediamo, come ho già detto, al ritornello del « primo passo », ma per il fatto che invocare l'urgenza della riforma per rendere meno nozionistica la scuola, per impedire cioè che nell'ultimo anno discenti e docenti pensino unicamente all'esame e allora vi riferiscano nozionisticamente tutto il lavoro, celebrando l'esame attuale il trionfo del nozionismo, sostenere una simile motivazione, come fanno Governo e maggioranza, significa a nostro avviso rimpicciolire ed eludere un problema reale, quello appunto del nozionismo. Il problema del nozionismo non si può ridurre a semplici ragioni tecniche, ma investe la scuola nella sua interezza, il suo modo di esistere quotidiano, i suoi contenuti culturali, la sua destinazione sociale, oltre che, insieme, gli ordinamenti e i metodi. Non si può, insomma, presentarci questa proposta di riforma vantandone la capacità di ridurre il nozionismo della scuola: primo, perché il nozionismo non costituisce un problema quantitativo, bensì qualitativo; non esiste cioè una formazione un po' di più o un po' di meno nozionistica, ma c'è il nozionismo, che è l'espressione di tutta una somma di componenti strutturali, culturali e didattiche, oppure non c'è il nozionismo, e allora la scuola la si fa in un modo radicalmente diverso; secondo, perché se si entra nel merito della riforma propostaci (anzi, impostaci con il decreto-legge), ci si accorge che non c'è nulla di qualitativamente innovatore, dal momento che restano come unità di misura le cosiddette materie di insegna-

mento, e inoltre il contesto tradizionale non muta.

Ma se non consideriamo valide le giustificazioni offerte, se non crediamo assolutamente che ci fosse questa urgenza e questa necessità di cominciare dal vertice, se, infine, non riteniamo, come dirò più avanti con maggiore precisione, che il decreto-legge abbia una reale portata innovatrice, noi poi non ci limitiamo a sollevare questioni di metodo. Affermiamo cioè che si tratta di un terreno di confronto inaccettabile perché la settorialità, la mancanza di respiro generale e unitario, quale noi pretenderemmo, fornisce comunque il fondamento a una scelta politica che il Governo compie. Come lo è stata nel corso dell'intero dopoguerra, la disorganicità degli interventi — ieri l'assegno di studio universitario, oggi l'esame di Stato — esprime una tendenza politica: per l'assegno di studio il rifiuto (e l'impossibilità, direi, per il senso e la collocazione di questo Governo) di affrontare nei suoi termini l'attuazione del diritto allo studio; per l'esame di Stato la volontà di conformare una scuola fondata sull'istituto dell'esame, quindi selettiva e giudicante, aneddótica e discriminante. Lo dice, del resto, con indubitabile chiarezza, la stessa relazione ministeriale, laddove precisa che questa riforma dell'esame di Stato prefigura la riforma generale che il Governo ha intenzione di promuovere, e dunque ne costituisce una organica prima pietra. Anche se la relazione non l'avesse esplicitamente dichiarato, noi non avremmo avuto dubbi. I provvedimenti parziali, infatti, possiedono sempre una logica che li travalica; implicano sempre una visione complessiva; significano, in ogni caso, volontà di affrontare in un determinato modo i problemi che la società esprime. Perciò la riforma governativa dell'esame di Stato è necessariamente un atto settoriale, proprio perché implica certi riferimenti globali, cioè la razionalizzazione del sistema scolastico, senza intaccarne, come abbiamo avuto già modo cento volte di dire, le strutture portanti e il rapporto con la società. Non intaccarli equivale ad assumerli, a considerarli validi. Ecco allora una ragione più profonda, per noi, al di là degli aspetti soltanto metodologici, per attestarci su una linea di radicale opposizione.

Emerge così, dalla scelta del Governo e della sua maggioranza, una direzione politica che, seppure contraddetta dalle sue tensioni interne, come hanno dimostrato certe fasi dei lavori della Commissione, in cui la confu-

sione ha raggiunto limiti difficilmente superabili, si può sintetizzare e caratterizzare secondo le seguenti componenti: il rifiuto — ed io continuo ad aggiungere la naturale impossibilità — di fare i conti con i motivi primari e non marginali della crisi in corso e con le posizioni, le indicazioni, e le stesse rivendicazioni intermedie del movimento di contestazione e di lotta; il tentativo di ritrovare nel movimento forze interlocutrici con le quali eludere il discorso intero del rapporto scuola-società e costruire al suo posto una serie di mistificazioni strumentali.

Come ieri l'assegno di studio, così oggi l'esame di Stato è uno strumento di un neanche troppo sottile scandaglio demagogico usato al fine di recuperare interlocutori e credibilità riformatrice. Nel caso dell'esame si prospetta, in fondo, un'ipotesi di maggiore facilità: è un esame più « facile », insomma, anche se invero si fa presto a scoprirne invece la non lieve macchinosità. E si dimentica, e si vuole dimenticare, che è sotto accusa la scuola intera fondata sull'asse interrogazione-voto-esame; che ciò che ormai si respinge è la scuola come sede di indottrinamento, manipolazione, promozione sociale individuale e discriminata; che, infine, la contestazione di questa scuola non ha il suo obiettivo in una scuola « facile », in un meccanismo di sanatorie e di scadimenti culturali e professionali, ma punta esattamente al contrario. Si dimentica e si vuole dimenticare che non è scuola facile quella in cui non c'è bisogno dell'interrogazione, del voto, del giudizio e dell'esame, perché è lavoro collettivo, ricerca, sperimentazione, iniziativa e immaginazione, impegno politico, rapporto dialettico costante con la società e le sue alternative; cioè, cultura autentica; e perché è tempo pieno, è diritto allo studio, garantito alla radice dalle condizioni economiche e sociali, è possibilità di strutture edilizie ed urbanistiche idonee, di insegnanti funzionali a questa realtà, e perciò preparati secondo criteri completamente diversi dagli attuali. Non è dunque scuola facile. Non è neppure materia di un buon programma di riforma della scuola. È invece l'obiettivo di un processo di trasformazione dei rapporti sociali, di un uso alternativo delle risorse economiche, di scelte globali di classe. Non può essere il risultato di un prodigio, di un colpo di bacchetta magica. Ma in quanto processo, in quanto tensione che anima il movimento nelle sue espressioni più coscienti e mature, diventa determinante la collocazione che si assume nei suoi confronti, la disponibilità a perseguire obiet-

tivi che rientrino nella sua logica, tendano in modo articolato ma concordante a secondare quel processo, a contribuire alla sua organizzazione e crescente realizzazione. Non è il caso del Governo, che anzi, fallendo nei suoi tentativi di trovare interlocutori e credibilità e di operare nuove impossibili mediazioni tra le alternative laceranti che impegnano la società e le sue istanze conservatrici, è allora condotto inesorabilmente a praticare la repressione, a stabilire confini invalicabili e ad identificarli in assoluto con la democrazia e le istituzioni, allo scopo di difendere l'ordine economico e politico di un sistema, come quello vigente, al quale l'attuazione autentica del diritto allo studio e la fine della scuola repressiva e giudicante apporterebbero colpi mortali, per le connessioni che tale processo di trasformazione implicherebbe in ciascuna sua fase. Queste sono le ragioni più generali della nostra opposizione. Gli interventi repressivi con cui si è replicato e si replica da parte del potere alle lotte in corso — estremizzate, perché sono radicalizzate la crisi sociale, l'alternativa delle scelte, l'oggettiva esplosività dei problemi che la scuola coinvolge — noi li denunciavamo non solo per il loro senso immediato, ma perché nascono da una matrice di necessità per un governo ed una classe dominante che hanno sempre meno spazio per concedere riforme settoriali e indolori, e per riproporre mediazioni con cui salvare l'ordine esistente. Vi è insomma una responsabilità strutturale delle forze di Governo, che è vano illudersi di attenuare con le aperture e le manovre di piccolo cabotaggio, o con il miraggio di nuovi rapporti tra maggioranza e opposizione. Se è giusto che noi valutiamo con interesse tutto ciò che può aprire spazi e contraddizioni nuove, è altrettanto doveroso il richiamo alla qualità dello scontro, e perciò alle sue inevitabili caratteristiche di radicalizzazione.

Ma nel momento in cui siamo costretti a discutere un provvedimento di riforma dell'esame di Stato, espresse le ragioni per cui lo giudichiamo un argomento metodologicamente e politicamente inaccettabile, abbiamo comunque l'obbligo di chiarire il nostro atteggiamento più specifico. Al decreto governativo si può rispondere secondo due logiche distinte: una è quella che — riforme o no — considera in ogni caso da conservare l'istituto dell'esame, in coerenza con una scuola che non esclude alla base i suoi meccanismi selettivi; l'altra è quella che ritiene da superare l'istituto dell'esame, in altrettanta coerenza con una visione profondamente di-

versa del senso e della funzione degli istituti educativi. Mi si perdoni la schematizzazione, ma serve alla chiarezza del ragionamento, e i suoi termini credo siano sostanzialmente giusti, anche se è accaduto che in Commissione queste due logiche spesso si confondessero e si aggrovigliassero generando non pochi equivoci. Ora qui, districandole e ridefinendone il senso, occorre scegliere. Il mio gruppo ribadisce la sua scelta di tendenza al superamento dell'istituto dell'esame nel quadro della scuola diversa cui ho poco fa accennato. E poiché l'esame di Stato è previsto dalla Costituzione e la sua soppressione richiede un atto di revisione costituzionale da operare in sede di ristrutturazione generale della scuola, noi adottiamo come linea — che concreteremo in pochi qualificanti emendamenti, considerati come punti di riferimento politico — quella del massimo svuotamento dell'esame di Stato. Di conseguenza proporremo la rivalutazione dello scrutinio finale, cui daremo valore di conclusione effettiva dell'anno scolastico e di valutazione globale, indicando però, per lo scrutinio, non i criteri e i parametri attuali, le materie e il voto, ma altri, comprensivi di quanto il movimento e la lotta riusciranno via via a conquistare. Porremo la questione della partecipazione studentesca allo scrutinio finale ma senza istituzionalizzarla in nessuna misura, lasciando agli interessati, di volta in volta, la decisione della richiesta, i modi e le forme. Prospetteremo quindi l'esame di Stato come un semplice colloquio su argomenti e problemi del corso di studi e del rapporto tra scuola e società, cultura e professione. Saremo d'accordo con le rivendicazioni che ci giungono dal paese circa la necessità che le commissioni esaminatrici siano costituite da insegnanti che abbiano lavorato con gli alunni per l'intero ciclo di studi, con la presenza di un commissario esterno che assolva i compiti previsti dalla norma costituzionale. Chiederemo infine che l'esame di Stato dia accesso, da qualunque istituto, a tutte le facoltà universitarie, per affermare già oggi il principio della liberalizzazione e per significare che questo non è un problema di materie studiate, che allora condizionerebbero gli accessi universitari, bensì di contenuti scientifici e culturali radicalmente diversi dagli attuali, da unificare secondo una visione organica dei fondamenti culturali di base sui quali innestare gli sbocchi culturali e professionali, al livello di una diversa università, di un diverso rapporto tra cultura e professione, in definitiva, tra scuola e società.

Queste le indicazioni che contrapponiamo — e in sede di emendamenti entreremo maggiormente nei dettagli — al disegno di legge uscito dalla Commissione, il cui testo contiene certamente delle modifiche rispetto alla formulazione governativa (essenziale quella relativa agli studenti privatisti, che avrebbero dovuto sostenere di fatto due esami) ma che comunque non esce da una logica che noi non possiamo accettare, e che contestiamo e combattiamo. Credo che ci si debba dare atto almeno di chiarezza e di coerenza.

Ma, una volta definito l'atteggiamento che intendiamo tenere, devo ancora, prima di concludere, esaminarne una conseguenza. Perseguendo oggi la linea del massimo svuotamento dell'esame di Stato, incontriamo inevitabilmente la secolare questione delle scuole non statali e gestite da privati. Dico « inevitabilmente » perché ancora una volta è imputabile al Governo la responsabilità di averci costretto su un terreno rispetto al quale tutto sta prima; nel caso specifico, il problema delle scuole private, irrisolto anche dal punto di vista costituzionale, giacché il Governo e le coalizioni politiche che hanno diretto il paese nel dopoguerra non hanno mai consentito che la materia ricevesse la prevista regolamentazione costituzionale mediante l'istituto della parità.

In secondo luogo, siamo costretti a parlare dell'esame di Stato mentre ha assunto proporzioni ormai vistose il fenomeno degli studenti lavoratori, degli studenti serali, a cui le forze politiche dominanti dispensano il loro paternalistico compiacimento per tanta gente che vuole istruirsi, migliorare — come sciaguratamente si dice — la propria cultura e condizione sociale, quando invece il fenomeno costituisce un atto di accusa nei loro confronti, il riscontro in termini di massa della non attuazione del diritto allo studio, della mancanza — fermo restando il principio di fondo del diritto allo studio come soluzione reale — di sezioni serali negli istituti statali, della condizione di doppio sfruttamento cui gli studenti lavoratori vengono sottoposti, nel luogo di lavoro e negli istituti dove studiano, sedi di colossali speculazioni sulle loro spalle.

Queste sono le questioni che ci interessano, non la riesumazione di vieti soprassalti laicistici, di comodo per certe forze che hanno eguali responsabilità, e che li utilizzano ora in funzione conservatrice, per confermare la scuola selettiva, accentrata e autoritaria. La ottocentesca *querelle* tra clericali e laici ha accompagnato la scuola italiana dalle origini risorgimentali fino ai nostri giorni;

V LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 13 MARZO 1969

ed è stata una *querelle* tipica di una scuola di *élite*, tutta rivolta alla selezione delle ristrette oligarchie dominanti, tutta conclusa nel tradizionale doppio binario della cultura umanistica per le *élites* dirigenti e dell'addestramento tecnico-professionale per le classi subalterne. È una storia cui è organico il ruolo dell'esame di Stato: rivendicato dai clericali e dai « popolari » per condurre e vincere la concorrenza con le scuole pubbliche; voluto dagli idealisti per realizzare il programma delle « poche scuole ma buone » e dei piccoli eserciti ateniesi contro gli sterminati eserciti di Serse, in una dimensione rigidamente classista e censitaria; accettato dal movimento socialista secondo un atteggiamento sostanzialmente subalterno (si pensi al discorso salveminiiano delle scuole per le classi popolari); utilizzato infine, nel coronamento della riforma Gentile, nel suo ruolo di garanzia centralistica ed autoritaria.

Ma se queste sono le fasi fondamentali della storia dell'esame di Stato, divenuto poi, dalle rivendicazioni iniziali, l'estrema trincea di un generico fronte laico che dal dopoguerra agli anni '60 ha causato profondi ritardi e lotte estremamente arretrate di fronte all'integrazione neocapitalistica, a maggior ragione appare la sua estraneità ad un quadro sociale, come quello che è cresciuto negli ultimi anni, caratterizzato dal passaggio alla scuola di massa e dall'esplosione di tutte le contraddizioni implicate.

Di fronte alla lotta per il diritto allo studio e per abbattere ogni forma di autoritarismo, di selezione classista, di manipolazione culturale, di funzionalizzazione delle strutture educative alle esigenze del profitto capitalistico, di fronte alle lotte per una scuola ed una società sempre più gestite dai lavoratori (dal momento della formazione della forza-lavoro a quello della sua erogazione), il recupero di vecchie anche se storiche battaglie laicistiche non può evidentemente essere la nostra preoccupazione. Ma non per indifferenza nei confronti degli specifici contenuti educativi, bensì per la ragione contraria, per la diversità in cui quei problemi oggi si presentano; meno che mai per indulgenza a paventate repubbliche conciliari che sarebbero comunque pateracchi di vertice, profondamente conservatori, completamente estranei al nostro discorso. Ciò che ci interessa, insieme con l'istituzione della parità, con cui finalmente regolamentare e risolvere il problema delle scuole private, è un uso alternativo delle risorse del paese con cui rispondere non alle priorità imposte dal profitto capitalisti-

co, ma ai bisogni sociali e alle esigenze di classe della collettività. La scuola si colloca qui: i suoi ordinamenti, i suoi contenuti culturali saranno nuovi se nasceranno di qui, ben al di là quindi di vecchi bagagli ideologici attraverso cui si esprime comunque il potere delle tradizionali forze dominanti.

Si tratta di altre scelte, di altri valori, di altre scale di priorità. Non di quelle che il Governo e le forze politiche dominanti perseguono anche con questo disegno di legge: se è vera, come noi crediamo, l'analisi che ho accennato delle sue implicazioni, e se è quindi motivata, come noi crediamo, l'opposizione rigorosa sulla quale noi siamo attestati. (*Applausi all'estrema sinistra*).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare l'onorevole Mattalia. Ne ha facoltà.

MATTALIA. Signor Presidente, onorevoli colleghi, il disegno di legge sul riordinamento degli esami di Stato di maturità è arrivato in aula percorrendo, con rapido scrupolo, l'*iter* prescritto dal regolamento della Camera; ma è arrivato invece in Commissione dopo aver vissuto, prevaricando, a scapito della competenza primaria dell'organo legislativo, il Parlamento, come decreto-legge datato 15 febbraio 1969.

Ho ascoltato attentamente, ieri, la discussione sulla pregiudiziale sollevata dall'opposizione di destra, e francamente devo dichiararmi convinto che in questo caso la questione dell'urgenza, per giustificare l'*iter* legislativo seguito, non si poneva affatto. Sono certo che, previo un preciso accordo tra le parti politiche della Commissione competente, questo stesso disegno di legge, seguendo la via normale, sarebbe giunto in aula alla stessa data, e forse prima. Il ricorso alla procedura del decreto-legge moveva quindi dalla ricerca di una posizione di pluspotere pregiudiziale, tale, se non da bloccare, da ridurre a ben poco il contributo della Commissione in generale, e dell'opposizione in particolare, alla formazione del disegno di legge. Contro l'insistente ricorso a questa procedura, rilievi e proteste si sono levate da molte parti, in Commissione e poi qui, ma lasceranno, pensiamo, il tempo che trovano. In queste condizioni, quando un decreto-legge si presenta in Parlamento con i caratteri con cui si è presentato il disegno di legge in discussione, per chi sta all'opposizione si propone, in un modo direi drammatico, la questione della scelta tra il collaborare con rilievi e proposte di emendamenti, e l'astenersi

V LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 13 MARZO 1969

totalmente lasciando che il disegno di legge continui intatto e fino in fondo la sua strada producendo, alla fine, per giusta espiazione politica, gli effetti che deve produrre: non fosse altro che per affrettare, con l'accentuata violenza delle reazioni che verrà provocando, i tempi di una diversa e nuova e più adeguata soluzione del problema dell'esame di Stato.

Per una volta tuttavia — questa, forse — può accadere che un disegno di legge sia costretto a pagare un notevole prezzo per non aver seguito il normale *iter* legislativo, estromettendo in partenza, in quanto arrivato in veste di decreto-legge, l'opposizione dalla gestione democraticamente collaborativa del problema nel suo farsi e nella sua soluzione, e limitandone l'area operativa a pochi elementi episodici e marginali.

Non si tratta del lamento, già scontato e, in un certo senso, rituale, di un'opposizione messa in una condizione di malinconica o esasperata frustrazione. Si tocca, invece, il punto sul quale convergono i validi rilievi fondamentali formulati, qui e fuori di qui, a carico del disegno di legge in discussione. Questi, in una magra rassegna. L'esame di Stato come si configura nel progetto. Sullo rappresenta la soluzione del problema operata dall'alto, limitatamente settoriale, chiusa in una sorta di « zona franca » che non ha alcun coerente collegamento con la problematica universitaria né, tanto meno e tanto più gravemente, con la pressante problematica della scuola secondaria superiore. Conosce e ammette solo platonicamente i problemi di fondo e la grande prospettiva politica e sociale. In rapporto alla scuola secondaria superiore, di cui rappresenta l'atto culminale, può peggiorare la situazione, poiché al rapporto coerente e consequenziale (qui non faccio il difensore) del macchinoso arnese nozionistico del vecchio esame di Stato con le strutture didattiche (a sigillo nozionistico) della scuola secondaria, sostituisce un equivoco e contaminato rapporto bifrontale, nozionistico e insieme antinozionistico, senza precisare in modo adeguato il punto di maggiore determinazione in questo rapporto: se il nozionismo o il suo contrario. Si profila così l'eventualità di un esame più facile e più razionale del precedente, ma anche più irrazionale e più difficile.

La formula ideativa e tecnica del progetto è la composizione sincretistica di posizioni e istanze diverse, vecchie e nuove, con visibili conseguenze negative nel congegno stesso del progetto e, quasi certamente, negli effetti pratici che ne conseguiranno. La nota intro-

duitiva è, in proposito, rivelatrice: con le sue formulazioni di carattere teorico-dottrinale che, alquanto frettolosamente, fanno campo su un grosso e congestionale coacervo di argomentazioni e di giustificazioni di ogni genere.

Ma torno al punto. Nessun dubbio, voglio dire, che in un diverso *iter* legislativo, in una gestione — ripeto — democraticamente collaborativa del problema della riforma dell'esame di Stato fatta in Commissione, le sollecitazioni polemiche e l'apporto costruttivo della opposizione di sinistra avrebbero contribuito a rettificare nei giusti termini la linea ispirativa del disegno di legge, promovendone lo sviluppo in verticale, portandolo a investire direttamente degli elementi del processo che oggi tiene in tensione anche la scuola secondaria italiana, ricavandone i termini di una soluzione che, almeno in « linea di tendenza », poteva riuscire più razionale, più efficace e più conforme.

Con pronta ed inesorabile conseguenza, ne è uscito un progetto che, volendo conciliare sincretisticamente tante o tanto disparate cose, ha poi finito col sollevare dubbi, riserve, preoccupazioni o aspre critiche in ogni direzione; e col ravvisare di rimbalzo il ricordo di un annoso ed insoluto problema: il problema del rapporto tra scuola statale e scuola non statale o della parità.

Avendo pregiudizialmente eluso la collaborazione democratica e integrale, insisto su questa formulazione, dell'opposizione, l'ideatore del progetto si è ridotto a riformare in alto ed ai margini della scuola, mosso dalla volontà politica di conservare inalterato tutto il complesso della scuola secondaria superiore, e dalla speranza di risolvere una riforma periferica e settoriale in una forza capace di regolare o frenare una situazione generale (quella della scuola secondaria) che ormai esige con pressante urgenza, per non dire violenza, una terapia radicale.

« Non ci è proporzione », direbbe il Machiavelli. Perché un fatto si propone con la forza dell'evidenza nelle attuali circostanze: nell'ambito del Parlamento e delle sue regole, la gestione responsabile del potere politico spetta alla maggioranza; ma fuori del Parlamento, nel paese che si dice « reale », l'opposizione di sinistra ha un'area di effettuale cogestione del potere politico ormai tale da condizionare duramente la gestione del potere della maggioranza al Governo. Quanto detto investe direttamente la funzione dell'istituto parlamentare, la cui crisi (e, devo dire, un po' spauritamente) ho sentito energeticamente deprecare proprio in quest'aula.

La formula di questa crisi? Questa, direi: il Parlamento consacra nel suo seno il pluspotere di una maggioranza incapace di realizzare poi integralmente quel pluspotere in efficace attività di Governo fuori del Parlamento, nel paese « reale ».

Una finalità politica di governo nel campo della scuola è inerente, non c'è dubbio, anche al disegno di legge in discussione. Mi chiedo, insomma, come l'ideatore del disegno di legge, rifiutando pregiudizialmente la collaborazione sostanziale dell'opposizione, abbia potuto così tranquillamente sorvolare sull'indicazione, anzi, sul monito che viene dalla situazione sopra delineata e sul fatto che le riserve o critiche al progetto sugli esami che arrivano dal mondo stesso della scuola — studenti e docenti — collimano in massima parte con le critiche formulate qui e in Commissione dall'opposizione di sinistra, con alcune delle quali ultime collimano a loro volta, sia pure in modo episodico, le critiche o riserve provenienti dall'opposizione di destra.

Vien fatto di chiedersi, infine, se non sia oggi politicamente irrealistico pensare alla possibilità di un governo e di una soluzione dei problemi della scuola prescindendo in modo così drastico dalle impostazioni di fondo e dall'apporto costruttivo dell'opposizione di sinistra. E cioè dei partiti che in questi anni, e operativamente e nelle loro visuali programmatiche, si sono più intimamente connaturati col processo che tiene in tensione la scuola italiana, premendo per il suo rinnovamento. Ho detto « apporto costruttivo », ma avrei dovuto completare aggiungendo: apporto assistenziale-regolativo. Poiché, onorevoli colleghi, su un punto penso che possiamo, sincretisticamente, trovarci d'accordo: che, oggi, la pace del disordine regna sovrana nella scuola italiana.

E passiamo ad osservare rapidamente nel ruotismo del suo articolato congegno il disegno di legge in discussione. Come uomo della scuola vorrei, francamente, poterne parlare con maggior rispetto. La nuova impostazione dell'esame è convalidata, e non dirò filosofizzata, col richiamo al generico postulato teorico dell'atto valutativo come distinto in due momenti, ciascuno con una sua propria connotazione: giudizio analitico e giudizio sintetico (o di maturità). Non è sufficientemente chiarito come e quando e perché il primo si assuma e obliteri nel secondo; né in quale misura e in quali termini il primo condizioni il secondo. Non c'è dubbio, comunque, che il secondo (giudizio sintetico) trascende il primo deducendosene, conse-

quenziariamente, l'abolizione dell'esame di riparazione. A questa distinzione corrisponde, in pratica, la distinzione dell'*iter* o processo dell'esame in due fasi, di ciascuna delle quali è protagonista e titolare un organo collegiale già esistente nella tradizione e nella vita scolastica, e ciascuno con una sua specifica e invalicabile sfera di competenza: il consiglio di classe e la commissione esaminatrice.

Il consiglio di classe opera nella prima fase dell'esame, facendo lo scrutinio finale e in esso procedendo alla valutazione analitica in base alla preparazione del candidato nelle singole materie. Giudizio settoriale, potendosi però osservare che, nell'ambito interno del settore, il giudizio, qualitativamente, è di carattere sintetico. Ma non importa.

Il consiglio di classe è comunque l'organo addetto alla pronuncia del giudizio analitico. Ma proprio qui la tradizione e la vecchia legge si sono intruse — almeno nel testo originario del disegno — a generare un'inconseguenza già rilevata in Commissione: in quanto il consiglio di classe ha facoltà di escludere dall'ammissione all'esame, cioè di pre-occupare la specifica ed esclusiva competenza della commissione esaminatrice. Escludere dall'esame, infatti, significa pronunciare un giudizio di non-maturità, cioè un giudizio sintetico, qualitativamente identico a quelli demandati in esclusiva alla commissione. Tale inconseguenza, se non erro, è stata eliminata: non ci saranno più esclusioni dall'esame. L'unica cosa nuova, ma senza determinanza, è la dignificazione puramente teorica del consiglio di classe a « giudice naturale », a protagonista della prima fase dell'esame: con ironica facoltà di non aprire bocca nel momento risolutivo dell'esame, salva, come si è detto, la facoltà di comunicare alla commissione di aver già pronunciato una o più sentenze di condanna.

Poi è di scena la commissione: una singolare commissione — si direbbe — affetta o da aporia o da sospettosa sfiducia o diffidenza, che non saprei se definire burocratica o autoritaristica, e perciò incline a prevaricare. E prevarica infatti: controllando l'operato del consiglio di classe con l'imposizione di prove scritte che, stando alla tabella A del disegno di legge, rientrano nell'area dell'accertamento analitico, nozionistico, di esclusiva competenza del consiglio di classe. Vista in un'impostazione dell'esame condotta coerentemente fino in fondo, tutta la tabella A appare campata in aria e mal giustificabile. Ma è poi semplicemente dilettesco impor-

V LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 13 MARZO 1969

re alla commissione di inserire un unico accertamento di carattere analitico (o nozionistico) in un momento dell'esame inteso a pronunciare, con l'applicazione della debita metodologia, il giudizio di maturità o sintetico.

Mi chiedo poi, in via episodica, che senso ha includere la versione di latino tra le prove scritte proposte per l'istituto magistrale, quando è tristemente noto che nell'istituto magistrale l'insegnamento del latino (l'ho già dichiarato in Commissione) si risolve in un inconcludente allenamento al peggiore diletantismo linguistico e culturale; mi chiedo ancora perché il ministro Sullo, dopo aver fatto la sua piccola « rivoluzione » con l'eliminazione della versione dall'italiano in latino (e l'audace ministro udrà i lai e i pianti di molte prefiche) per il liceo classico, ci ripresenta strettamente abbinati il latino e il greco tra le prove proposte per il liceo classico stesso, proflando, dietro quell'abbinamento, la nozione non di un liceo classico nel senso categoriale che la parola ha assunto nella tradizione, ma, se così è lecito dire, di un liceo classicistico. Una scelta così obbligata, oltre tutto, potrebbe danneggiare il candidato con attitudini vocazionali orientate in tutt'altra direzione.

Per quanto riguarda l'articolo 6, cioè il colloquio d'esame che è il *punctum* più difficile e nuovo dell'esame, il massimo che si può fare è restare riservati. Siamo in una scuola in cui non so quanti insegnanti abbiano cultura ed allenamento per una metodologia intesa, com'è detto nella nota introduttiva, a saggiare « la capacità del giovane di dominare un piano di cultura »; ma è certo che la stragrande maggioranza dei giovani mancano affatto di un allenamento del genere. Il nozionismo è una radice difficile da estirpare, ed è possibile che la metodologia del nozionismo malamente combinata con una metodologia sintetico-culturale finisca con il produrre effetti peggiori di quelli della interrogazione nozionistica.

Tutto in questo campo è affidato alla competenza ed al livello culturale delle commissioni esaminatrici. Ma l'articolo 7, concernente appunto la formazione delle commissioni esaminatrici, non ci rassicura affatto. Siamo, possibilisticamente, in pieno qualunquismo, mancando ogni seria ed obiettiva garanzia. Alla delicata funzione di presidente di commissione, ad esempio, potranno adire un po' tutti, dai professori universitari, punta massima di qualificazione ufficiale, giù giù fino agli insegnanti di ginnasio o delle classi

di collegamento ornati dell'insegna del merito distinto (al quale io mi inchino) o forniti del merito biologico di una certa anzianità di servizio. Questa è veramente una esagerazione badiale.

Ci domandiamo, articolo 7 alla mano, a che livello di qualificazione culturale e tecnico-professionale si troveranno molte commissioni, impegnate a fare il difficile collaudo del nuovo esame. A mio parere l'articolo 7 segna uno dei punti più gravi del disegno di legge e dietro il suo disposto si profila quel che saranno, nonostante le loro buone intenzioni, molte commissioni: un nido di termiti, sotto le fragili travature dell'edificio del nuovo esame di Stato.

Non voglio dilungarmi e sorvolo sul resto perché le obiezioni sono arrivate già da altre parti e quindi, signor Presidente, la ringrazio ed ho finito. (*Applausi all'estrema sinistra*).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare l'onorevole Ferdinando di Nardo. Ne ha facoltà.

DI NARDO FERDINANDO. Signor Presidente, onorevoli colleghi, nessuno di noi, nel considerare il disegno di legge di conversione in legge del decreto 15 febbraio 1969, può mancare di rinnovare la protesta già fatta che, in una materia così importante e densa di implicazioni, quale quella degli esami di Stato di maturità, di abilitazione e di licenza di scuola media, si voglia imporre una affrettata soluzione attraverso la vieta forma legislativa rappresentata dal decreto-legge. È appena il caso di ricordare, non ai fini di una eccezione di incostituzionalità — già svolta —, ma dal punto di vista sostanziale, che l'articolo 77 della nostra Costituzione, dopo aver stabilito il principio che il Governo non può, di regola, emanare decreti che abbiano valore di legge ordinaria, ammette, al secondo comma, che ciò possa essere fatto in casi straordinari di necessità e di urgenza. Ebbene, io mi sono domandato (ed invano li cerco!) dove siano, nella specie, gli estremi del caso di straordinaria necessità ed urgenza.

La relazione ministeriale cerca di individuare la necessità ricorrente nel bisogno di provvedere alla ristrutturazione del sistema degli esami al fine di eliminare al più presto lo stato di disagio in cui versa attualmente la scuola. Ma lo stato di disagio cui allude il ministro non riguarda principalmente la scuola in sé, ma piuttosto la presenza di un certo qual movimento studentesco, da analizzare nelle componenti e nelle origini, che nella sua azione contro la società attuale,

V LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 13 MARZO 1969

prendendo a pretesto la scuola, ha reso molto agitati questi ultimi anni di vita scolastica. Le necessità della scuola a sé stanti non hanno nulla a che fare con tali agitazioni, onde esse devono risultare o non risultare da rilievi obiettivi e concreti, imparzialmente eseguiti, cui la relazione del ministro, già satura di fatterelli contingenti, non allude affatto.

In ogni caso, ancora meno evidente è la straordinarietà ed urgenza — oggi e non domani, oggi e non ieri — del provvedimento stesso. Sotto questo profilo, la relazione ministeriale gira addirittura a vuoto. Infatti, l'urgenza e la straordinarietà del provvedimento non sono dedotti affatto da ricorrenze obiettive, ma dalla sola circostanza che il ministro ha incautamente, e molto alla leggera, resi di pubblica ragione i suoi intendimenti personali circa una riforma degli esami di Stato. Queste affermazioni, fatte alla leggera, hanno determinato effettivamente nelle masse degli studenti e dei loro familiari una attesa di riforma impellente, per il presente anno scolastico. Onde è perfettamente vero, purtroppo, che il ritardo della proclamata riforma, della decantata riforma, avrebbe inevitabilmente creato disordini in uno dei momenti più delicati della vita scolastica, e che ai fini dell'applicazione della riforma stessa, per l'anno scolastico in corso, occorre non superare i primi giorni dell'aprile 1969. Ma è anche vero che questa urgenza — urgenza soprattutto per il ministro di non fare brutta figura ove non si desse seguito alla sue improvvisate dichiarazioni — non si sarebbe verificata se, tanto incautamente quanto superficialmente, l'aspettativa non fosse stata creata, sul piano psicologico e sociale, proprio dalla poco responsabile iniziativa del ministro stesso.

Nel mio recente intervento sul SIFAR mi venne di definire certo qual comportamento del Governo come quello di « un comitato agitato perenne ad alto livello » e, pertanto, con notevoli capacità organizzative. È stato lo stesso ministro, senza approfondimento di studi e sulla base di un parere piattamente conforme, per non dire conformista, espresso dal Consiglio superiore della pubblica istruzione nelle adunanze del 20 e 21 gennaio 1969, a rendere di pubblica ragione l'intento di una riforma radicale del sistema degli esami, oltre tutto passando sopra alla necessità sancita dalla Costituzione di sottoporre previamente ad ampia discussione del Parlamento ogni delibera di fondamentale importanza per la vita della nazione. Il ministro, insomma, ha puntato sul principio « cosa fatta capo ha »,

appoggiandosi ad una sua maggioranza pre-costituita che, nel sostenere il Governo, *bon gré mal gré*, gli dice o gli dirà, e non sempre perfettamente convinta, il suo « sì ».

Ma, a prescindere da ogni tesi costituzionale o di costituzionalità, dal richiamo alle regole della democrazia formale e a quelle della democrazia sostanziale, sarebbe stato soprattutto ragione di serietà e di responsabilità recepire, in tema, il meditato parere degli ambienti scolastici (che non sono stati menomamente interpellati) e, anche, e soprattutto, dei settori parlamentari, anche non facenti parte della maggioranza, e che non per questo, per il non far parte del « combino » di maggioranza, debbono venir trascurati, benché espressione, in taluni casi ben sostanziosa, della realtà sociale italiana.

La fretta e la superficialità che concorrono a dare corpo al decreto in parola risultano evidentissime dalle considerazioni estremamente sbrigative che si leggono nel n. 2 della relazione ministeriale a critica di quella riforma ponderata ed organica che fu la riforma Gentile e a sostegno di una riforma frammentaria e parziale, quale questa offerta dal ministro onorevole Sullo.

Il ministro ammette, bontà sua !, che la riforma Gentile, permeata da una concezione filosofica ed incentrata sul criterio di un esame di « maturità » operato imparzialmente da una commissione di professori esterni, rispondeva ad esigenze già precedentemente ed autorevolmente espresse e si traduceva in un sistema astrattamente valido e serio. Le ragioni per le quali egli critica il sistema Gentile dipendono dalla disapplicazione di quel sistema che si è avuta soprattutto negli anni dell'immediato dopoguerra, soprattutto in questo ventennio post-bellico.

Non si può non rilevare che in questi ultimi anni la riforma Gentile abbia vissuto, nel decadimento di tutte le istituzioni dello Stato, in un clima di sostanziale disapplicazione; ma ciò non è dipeso dalla infondatezza di essa (che è ancora da dimostrare), bensì dai perniciosi rilassamenti poi verificatisi, e, soprattutto, dalle successive modifiche parziali o settoriali (come questa del resto !) manifestatesi dal 1947 ad oggi.

Ciò posto, che il legislatore abbia il coraggio di dimostrare con argomenti come e perché la riforma Gentile non è accettabile o superata, ovvero ammetta che il suo abbandono avviene perché essa è stata sostanzialmente tradita da una successione incessante di cedimenti in sede legislativa e soprattutto in sede pratica, dato che gli argomenti che

la relazione ministeriale adduce a critica della riforma Gentile sono di estrema tenuità. Che sul piano socio-pedagogico e su quello psicologico gli esami di maturità costituiscono per lo studente uno *stress* non è contestabile, ma il punto da discutere è se questo *stress* sia in definitiva benefico per il giovane, che deve entrare responsabilmente nella sua vita a più alti livelli, o sia invece da evitarsi per ragioni essenzialmente pietistiche.

D'altra parte, per quanto concerne particolarmente le difficoltà psichiche, che la relazione mostra di voler soprattutto rimuovere, il ministro non si accorge di cadere in contraddizione. Da un lato egli dice che quelle difficoltà riguardano più spesso i giovani appartenenti a famiglie di modesta condizione economica, ma dall'altro lato egli non si accorge che le stesse o analoghe difficoltà si produrranno proprio nei medesimi soggetti a causa della nuova regola dell'esame unico, senza doppia sessione, che costituirà un maggior vantaggio per i soli esaminandi di ambiente più « elevato ».

Simili considerazioni vanno ripetute punto per punto in ordine agli argomenti di carattere sociologico, per cui l'attuale esame di Stato costituirebbe un aggravio per il candidato e la sua famiglia, tanto più pesante quanto più modeste sono le risorse economiche a cui ricorrere in caso d'insuccesso.

La verità vera si legge, in tutte lettere, al termine del n. 2 della relazione ministeriale: « La struttura dell'esame di Stato come istituzione giuridica ha subito negli ultimi anni una accentuata erosione, che ne ha ormai intaccato i sostegni portanti ». Per conseguenza, il ministro non si pone il problema di ricostituire o rafforzare quelle strutture portanti, ma preferisce il sistema di gettare a terra tutto e di ricostruire un capannone di compensato al posto di un edificio completo in muratura !...

Questa riforma è affrettata, riguardando l'ultimo atto di un dramma di cui non è stato neppure abbozzato il menabò; e, stranamente, al contempo, è tardiva, ché, se proprio la riforma Gentile, e soprattutto i principi che la ispirarono, non sono per voi attuali, in appena venti anni di Governo, solo oggi vi accorgete di ciò, e di contro non sapete fare altro che, d'urgenza, fermo tutto quanto altro, settorialmente ed *ex abrupto*, abolire, nella corsa, solamente un passaggio intermedio !

Quindi questa decisione è una decisione *sui generis*, perché l'argomento di cui si occupa avrebbe dovuto far parte di una riforma

integrale che dalla scuola materna fosse giunta alle università o, quanto meno, pure incompleta, avrebbe dovuto almeno essere preceduta da una riforma della scuola media superiore, riforma che avesse considerato i programmi, gli orari di lezione, i criteri di inquadramento, in uno con la trasformazione di tutta la scuola media superiore, onde solo dopo tale applicazione graduale sarebbe stato necessario e possibile apportare modifiche agli esami di Stato.

La crisi della scuola non va limitata al solo modo in cui si esplicano gli esami, ma va correlata, prima che ad altro, alla adeguatezza o meno dei programmi, onde, carente in ciò, la proposta riforma degli esami di maturità e di abilitazione non può rappresentare altro che un provvedimento provvisorio, al contempo ritardato e anticipato rispetto a un più organico complessivo provvedimento e capace quindi, esso, solo di provocare contestazioni a iosa. Così potrebbe essere l'atto finale di una riforma... non fatta !

Esso troverà incerti e perplessi i docenti, che non possono e non potranno da un giorno all'altro modificare il loro adito di giudicare, avversari i candidati non abituati a tali colloqui di nuovo tipo, e che forse gli stessi esaminatori non sapranno impostare.

Le brevi osservazioni che precedono non vogliono implicare che la riforma sia del tutto irragionevole o totalmente da gettar via. Essa, sempre errata, perché settoriale, in sé indubbiamente presenta delle linee di orientamento che possono anche essere esaminate, purché si tratti di critica seria e approfondita.

In sostanza, l'esame di Stato viene scomposto in due elementi: a) uno scrutinio finale operato dai professori di classe analiticamente, al fine di stabilire se il candidato sia degno di presentarsi all'esame collegiale della commissione e indicare l'orientamento di studi del candidato stesso; b) un esame collegiale del candidato ai fini di un confronto del giudizio di maturità già anticipato dallo scrutinio di classe, non tanto portato sulle materie di studio, quanto sulla cultura globale del candidato e su alcune materie (quattro) delle quali due indicate dal candidato stesso e due indicate dalla commissione.

Il sistema avrebbe potuto anche essere preso in seria considerazione. Tuttavia, per come esso è attualmente indicato nel decreto-legge, è ovvio che si presta a troppo facili erogazioni di patenti di maturità. Infatti, gli scrutini di classe tendono, ovviamente, ad una

valutazione benevola del candidato, talvolta imposta dalla pressione delle famiglie. Fu appunto per questo che la riforma Gentile reagì, staccando nettamente gli scrutini di classe dal vero e proprio esame di maturità. Non solo, ma è sin troppo evidente che i candidati e il Ministero — i primi nel proprio interesse, per ridurre i rischi, il secondo nell'interesse superiore degli studi — tenderanno a concentrare le materie di esame in talune soltanto, sacrificando le altre.

In altri termini, per riferirci, ad esempio, all'esame di maturità classica, è ovvio che ben difficilmente si uscirà — e sarà meglio! — dal novero di quattro materie fondamentali, ossia dall'italiano, dal latino, dalla matematica e dalla storia, mentre ben difficilmente saranno affrontate le altre materie; il che implica il fatto che, nella prassi, si andrà a costituire, con le altre materie (greco, filosofia, chimica, storia dell'arte), un raduno di materie morte che verranno del tutto trascurate.

A prescindere da osservazioni più minuziose, che sono tutte quante assorbite dalle critiche di fondo dianzi espresse, basti fermarci, prima di concludere, alla definizione del giudizio di maturità che si legge nel cenato articolo 8. Secondo il primo comma di quell'articolo, a conclusione dell'esame di maturità viene formulato, per ciascun candidato, un motivato giudizio sulla base delle risultanze tratte dall'esito dell'esame, dagli atti di scrutinio di ammissione, dal *curriculum* degli studi, e da ogni altro elemento che sarà posto a disposizione della commissione. La mancanza di serietà con cui la riforma è stata concepita emerge limpidamente dalla componente costituita da « ogni altro elemento che sarà posto a disposizione della commissione ». Onde, quando la commissione vorrà dichiarare maturo un candidato, essa avrà la possibilità di farlo.

Si aggiunga che le commissioni giudicatrici non saranno più necessariamente presiedute da professori universitari o da liberi docenti, ma potranno essere presiedute, come già si ammetteva negli ultimi tempi, da presidi di ruolo di liceo o da professori di ruolo di liceo: il che significa tradire completamente il concetto base della riforma Gentile, secondo cui dovrebbe essere l'università a giudicare o, per lo meno, concorrere a giudicare, la maturità del candidato.

Questo grande groviglio determinerà una differenza di trattamento che avvantaggerà a volte la scuola privata e a volte la scuola pubblica, arrecando in ogni caso un danno

alla serietà degli studi. Questa riforma frammentaria è una vera esca per giustificare contestazioni. A mio avviso è sempre possibile migliorare una situazione, ma non è lecito stroncare ciò che esiste senza provvedere alla sua ricostruzione, lasciando per giunta i monconi di quanto è stato mutilato. Il sistema in atto oggi viene sostituito con un parziale abbozzo, pieno di parole come « sociologia dell'esame di Stato », « esigenza di continuità », « esigenza concreta di organizzazione », eccetera. Null'altro.

Questa « riformetta » viene guardata da docenti, discenti e famiglie come una scatola a sorpresa.

Dopo tali critiche non dovrei avanzare proposte migliorative, se il mio dovere di parlamentare non mi imponesse l'obbligo di tentare di concorrere a limitare almeno gli errori compiuti da una maggioranza di Governo.

Le proposte che intendo avanzare sono due. In primo luogo il presidente della futura commissione dovrebbe essere almeno nominato tempestivamente, in anticipo rispetto agli altri membri, e dovrebbe obbligatoriamente assistere alle operazioni di scrutinio finale, allo scopo di ricevere dalla viva voce dei professori tutte le indicazioni utili a dare uniformità ed equilibrio alla valutazione definitiva. Il presidente della commissione, in questa prima fase, non avrebbe diritto di voto, ma solo il diritto di richiedere e di annotare ogni informazione utile e tale da esprimere un profilo del candidato ben più efficace e completo dell'attuale breve esposizione scritta, che il più delle volte è stereotipata; in secondo luogo, con la compilazione della tabella A il Ministero avrebbe compiuto per conto proprio una scelta ed una classificazione; onde si potrebbe dichiarare che entrambe le prove scritte e pratiche debbano essere scelte dal candidato, e che una di esse dovrebbe obbligatoriamente essere scelta tra quelle designate dal Ministero. Ciò, oltre a dare un carattere nettamente più personale ad ogni esame di maturità, si presta assai meglio a definire l'effettiva maturità, dopo che il consiglio di classe abbia dato il proprio giudizio sulla preparazione nozionistica generale.

Onorevoli colleghi, nonostante il nostro parere contrario, nonostante le opinioni difformi di molti colleghi di questa Assemblea, qualunque sia la loro parte politica (anche di aderenza al Governo), so che questo disegno di legge sarà approvato: che Dio la mandi buona ai nostri figli, assai più che a noi in

V LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 13 MARZO 1969

Parlamento; a voi, signori della maggioranza, l'assunzione delle vostre responsabilità!

PRESIDENTE. È iscritto a parlare l'onorevole Delfino. Ne ha facoltà.

DELFINO. Signor Presidente, onorevoli colleghi, ieri la Camera ha respinto la nostra pregiudiziale di incostituzionalità e in sostanza la maggioranza e il Governo hanno ribadito che il decreto di cui ci occupiamo è necessario e urgente. Noi avremmo preferito che fosse stato il Governo — presentatore del decreto-legge — a spiegarci i motivi straordinari di necessità e urgenza che hanno giustificato la presentazione del decreto stesso. Non avendo il Governo ritenuto (direi, alquanto scorrettamente) di farlo, noi dobbiamo cercare di ritrovare questi motivi di necessità e urgenza nelle fonti del Governo e in particolare, per esempio, negli impegni programmatici di esso.

Se negli impegni programmatici del Governo, se nel discorso del Presidente del Consiglio fosse stato affermato che come prima iniziativa legislativa in campo scolastico bisognava fare la riforma degli esami di Stato, indubbiamente questo sarebbe un motivo di necessità e urgenza giustificato per lo meno da un programma governativo. Ma nel discorso del Presidente del Consiglio noi troviamo il problema dell'esame di Stato inserito « in un quadro di più lungo impegno » nel quale, disse testualmente l'onorevole Rumor, « il Governo intende dare priorità innanzitutto alla riforma dell'università e subito dopo a quella della scuola secondaria superiore ». Le priorità erano definite ed erano frutto di accordo — oltre tutto laborioso ed elaborato — di maggioranza: priorità della riforma universitaria, poi di quella della scuola secondaria superiore; poi, « in un quadro di più lungo impegno » anche riforma dell'esame di Stato.

E allora non è da questa fonte che possiamo trarre i motivi della necessità e dell'urgenza. E non credo che li possiamo trovare nemmeno in una logica riformatrice. Non siamo soltanto noi a sostenere questa tesi: abbiamo trovato, per esempio, nel dibattito avvenuto in Commissione, affermazioni analoghe da parte di rappresentanti comunisti, democristiani e socialisti. Per la Commissione cito gli onorevoli Mattalia, Magri e Dino Moro i quali hanno affermato che era preferibile far precedere la riforma dell'esame di Stato da quella della scuola media superiore.

Non è quindi nemmeno in un processo logico di riforma che si possono trovare i motivi di necessità e di urgenza.

Un motivo di necessità, di urgenza, di opportunità, lo troviamo affermato, sempre nel corso del dibattito avvenuto in Commissione, da deputati di estrema sinistra. L'onorevole Giorgina Levi Arian ha affermato che questo è « un tentativo di recepire a metà strada le richieste del movimento studentesco ». L'onorevole Canestri, del PSIUP, ha affermato che si tratta del « bisogno di recuperare terreno nei confronti dei movimenti di contestazione studentesca ». Si afferma, cioè, da parte dell'estrema sinistra (e indubbiamente non possiamo dire che di questo quei colleghi non se ne intendano) che il provvedimento è dettato dalla necessità di andare incontro alla protesta studentesca, e direi che questa valutazione che viene dall'estrema sinistra è confermata dall'atteggiamento del ministro della pubblica istruzione.

Il primo atto dell'onorevole Sullo, dopo il suo insediamento, è stato quello di recarsi nella scuola più contestata di Roma, il liceo Mamiani. È un fatto che ha destato sensazione; la televisione e la stampa si sono preoccupate di diffondere molto la notizia, suscitando una serie di interrogativi intorno a questo gesto del ministro della pubblica istruzione. L'onorevole Sullo è andato incontro alla protesta studentesca, ha detto di voler dialogare con essa; e noi riteniamo che questa iniziativa legislativa sia un momento del dialogo del ministro della pubblica istruzione con la protesta studentesca.

La relazione al disegno di legge, invece di nascondersi dietro il dito della pedagogia, avrebbe forse potuto sottolineare maggiormente questo aspetto che a noi sembra particolarmente vero. Ed anche se non si è basata su questa considerazione, la relazione al disegno di legge non può fare a meno di accennarne, quanto meno di sfuggita, quando afferma che in sostanza questo provvedimento deve andare incontro agli studenti, « le cui aspettative, così vivamente manifestate negli ultimi tempi, non possono andare ulteriormente deluse ». E così continua la relazione al disegno di legge: « Tutto ciò comporta l'urgente necessità di provvedere alla ristrutturazione del sistema degli esami al fine di eliminare al più presto lo stato di disagio in cui è venuta a trovarsi la scuola ».

Vorrei centrare il mio intervento su queste particolari affermazioni, cioè vedere se in sostanza questo provvedimento serve ad eli-

minare « al più presto », come afferma la relazione, « lo stato di disagio in cui è venuta a trovarsi la scuola »; e se serve a venire incontro « alle aspettative degli studenti ». Ora lo stato di disagio in cui versa la scuola italiana rappresenta l'aspetto più grave della tanto denunciata crisi della società e dello Stato ed insieme il sintomo più evidente del travaglio in cui si dibatte la classe politica dirigente, tuttora incapace di riscattare la propria azione sia dalle origini restauratrici da cui trasse 25 anni or sono le ragioni del suo insediamento al potere, sia dallo schema ideologico ottocentesco sul quale si basa ancora oggi l'articolazione faziosa, rigida e burocratica delle forze politiche. Invano si prende e si dà atto della crisi delle ideologie, se non si riesce a determinarne il superamento nemmeno di fronte ai problemi di fondo dello Stato, primo fra tutti quello della scuola. E sono problemi del tutto nuovi, spesso profondamente diversi rispetto a quelli che si ponevano ancora pochi decenni orsono. Tanto è vero che proprio in nome della modernità democratica si respinge oggi il nozionismo scolastico, implicitamente rigettando il concetto di istruzione che in nome della democrazia si volle sostituire a quello di educazione. Ma nel contempo si continua a contrapporre lo scopo informativo con il fine formativo della scuola, senza tener in alcun conto che una rivoluzione nel frattempo è intervenuta nel comparto delle cosiddette comunicazioni sociali. Cosicché, al sovrapporsi caotico di altre fonti di nozionismo la scuola deve corrispondere assolvendo un compito un tempo disatteso ed imprevedibile: quello di riequilibrare, nel bagaglio delle conoscenze dei discenti, non solo le storture informative, ma altresì le anarchiche influenze esercitate sulla loro formazione morale e culturale.

Lo Stato moderno deve essere consapevole di se stesso, della propria funzione e dei propri doveri, e tale coscienza della propria storicità, che sostanzia e qualifica ogni socialità, deve trasfonderla in un'opera costante, che renda attiva, costruttiva e produttiva la propria presenza nella convivenza civile, assolvendo al compito di assicurare alla nazione la coscienza viva e vitale della sua storicità, del suo passato, del suo avvenire. La nazione storica, nel senso dinamico del termine, può derivare tale coscienza solo dalla scuola, sempre che lo Stato sappia assicurare alla scuola la capacità formativa, che solo può ottenersi con un continuo, adeguato aggiornamento dei valori che la scuola rappresenta verso le funzioni che il divenire so-

ciale alla scuola assegna nella coscienza delle generazioni.

Perché lo Stato sia consapevole di sé e dei propri doveri, è necessario che abbia viva la coscienza della presenza attiva che è chiamato a realizzare all'interno della società nel suo divenire, e con i continui e persino radicali mutamenti che esso registra. Tale consapevolezza dello Stato, tale coscienza attiva si identificano in una scuola aperta alla modernità, che è tutt'altra cosa rispetto al modernismo e alle mode, in una scuola atta ad armonizzare la preparazione di uomini chiamati ad inserirsi nella sempre più complessa macchina della società produttiva, con un bagaglio di preparazioni tecniche e scientifiche che arricchiscano l'integralità della persona umana, e non a detrimento dei valori permanenti della libertà e della dignità dell'individuo.

Lo Stato moderno, infatti, ha bisogno di un tipo di uomo capace di partecipare con consapevolezza allo sviluppo economico della società, e di inserirsi responsabilmente nel processo produttivo che reclama una sempre più accentuata qualificazione, una preparazione scientifica e polivalente insieme, una coscienza professionale, una determinazione scientifica a basso ed alto livello. La società del nostro tempo affida il proprio destino e quello dell'intera civiltà dell'uomo ad un tipo di personalità umana quanto mai complesso, nel quale la dimensione uomo e la dimensione società si armonizzino compiutamente, perché l'uomo sia tale, ad un livello talmente superiore, da non annullare se stesso, pur nella crescente esigenza di aderire totalmente al ritmo serrato della società in cui vive.

Si parla sempre più, nel nostro tempo, di umanesimo, ed è comprensibile questa esigenza in un mondo che rischia di vedere l'uomo-umano soccombere sotto il collettivismo della tecnologia, oltre che sotto quello della demagogia. Ma per realizzare un umanesimo sociale, quale tutti, o quasi, auspicano, e che noi richiamiamo direttamente all'umanesimo del lavoro, che postula l'uomo produttore come un'entità morale prima che economica, come coscienza comunitaria più che come partecipazione automatica alla macchina produttiva, è necessario che allo sviluppo tecnico corrisponda un continuo rafforzamento della coscienza dell'uomo.

Ma perché questo rafforzamento della coscienza morale dell'uomo — che è poi la « coscienza umana » in quanto tale — sia effettivo e continui a tenere il passo nel crescente progresso tecnologico, è indispensabile che esso

si fonda sul sentimento religioso. Che è fede nella fede prima che ogni altra cosa.

L'uomo che non crede, l'uomo che non sente in sé il valore esaltante di una fede, diviene un *robot*, incapace di fermarsi a meditare, perché ha paura del vuoto che ha creato in se stesso, che nessun prodotto consumistico potrà mai colmare.

La società organica, lo Stato, può e deve aiutare l'uomo a restare « umano » proprio attraverso l'istituto della scuola. Restaurandone i valori permanenti, e aggiornando i valori che risultano effettivamente sottoposti all'usura del tempo.

Ma non è con l'incoraggiamento dell'anarchia e del nichilismo tra le generazioni giovani che si può realizzare né questa restaurazione né questo aggiornamento. Così come, del resto, non si potrà mai chiedere alla scuola l'assolvimento dei suoi doveri se non la si affianca con una restaurata validità dell'istituto della famiglia, con una consapevole difesa dei valori familiari che rappresentano per l'uomo il primo, immediato, grado di tutti gli altri valori sociali. Essenziali tra i quali restano il valore della libertà, come coscienza, e il valore dell'autorità, come senso dello Stato.

Quando si affrontano i problemi dell'educazione non è possibile dissociare le funzioni della scuola da quelle della famiglia. E viceversa. Ma è in grado di sentire la fondamentale essenzialità della società statale e della società familiare, una classe politica il cui costume è tutto e completamente impostato sulla frantumazione in fazioni delle associazioni volontarie, cioè dei partiti?

L'innaturale sovrapporsi della « società dei partiti » alla « società dei cittadini » rende la prima, che è la classe politica per antonomasia, estranea alle ansie, ai problemi, alle istanze e alle esigenze della società civile.

Può questa classe politica dare alla società nazionale la scuola che questa attende e pretende?

La risposta più eloquentemente negativa a questa angosciata domanda viene proprio da questo decreto-legge, « estorto » — è il caso di dire — da una pressione caotica e persino teppistica ad un Governo che altra voce, che non sia urlo confuso, non riesce ad ascoltare. Non vi è neppure una vaga intenzione di dare soluzione organica a problemi che, per altro, si è incapaci di analizzare nella realtà delle loro dimensioni e dei loro effettivi contenuti.

La società dei partiti vive isolata, inflessa sulle risse che le sono congeniali, sui

compromessi che le consentono di sopravvivere alla propria nullità. E più che mai il « paese legale » è del tutto estraneo, e direi anche ostile, al « paese reale ». Il disordine sociale, l'erosione dei valori, la confusione dei principi, l'anarchismo morale, la scarsa partecipazione ai problemi della società e dello Stato, la sfiducia nelle istituzioni, l'assenza di una effettiva democrazia — come presenza e attiva partecipazione dell'individuo e delle categorie alla vita pubblica — sono dovuti in notevole parte alla mancanza di una scuola, di un sistema educativo che fosse nato dalla consapevolezza delle mutate condizioni del mondo e che fosse in grado di agire per coltivare gli ideali e la fede nel cuore di un uomo che diventa, ogni giorno di più, sempre meno persona, sempre meno cittadino, sempre meno soggetto della vita dello Stato.

La scuola non è solo in stato di disagio, ma vive nelle strette di una spaventosa crisi, antiquata nelle sue strutture, monca nel suo contenuto, resa quasi impotente dagli indirizzi di una ventennale politica che tra un compromesso e l'altro l'ha resa sempre più agnostica, sempre più neutrale dinanzi alle eterne domande della vita e dei problemi del mondo, senza una fede da professare, senza una confessione da proclamare. Nei confronti della scuola nessun impegno serio è stato mantenuto, nonostante i tentativi velleitari, con la conseguenza di dover assistere, nel momento in cui la scuola si sgretolava, anche allo sgretolarsi della coscienza della scuola.

Il dibattito, che si è recentemente svolto al Senato sui temi della scuola, si è concluso con un ordine del giorno che ha preliminarmente posto il problema di massicci finanziamenti. Non intendiamo ignorare o sottovalutare tale aspetto, ma i mezzi finanziari non bastano nemmeno se, a differenza di quanto accade oggi, si riuscisse a spenderli tempestivamente. Occorre, infatti, procedere alle riforme di qualità in modo organico e coraggioso, facendo finalmente della scuola il terreno delle grandi scelte, della grande battaglia ideale di confronto delle posizioni e degli obiettivi fra i vari schieramenti politici, e lasciare la strada, sin qui seguita, dei compromessi, dei pateracchi, delle piccole manovre. Una strada che, con questo decreto-legge, anche il nuovo Governo mostra di voler seguire. Da anni si denuncia da ogni parte la inadeguatezza della scuola media di secondo grado nei suoi programmi e nelle sue strutture. I giovani sono chiamati a frequentare una scuola chiusa ai problemi della vita

e al calore della realtà, estranea alla problematica della società ed assolutamente incapace di suscitare la partecipazione viva dei giovani alla produzione del sapere e alla conquista dei valori.

Si chiamano alla cattedra avvocati, veterinari, farmacisti e laureati di ogni genere completamente digiuni della problematica dell'educazione, ignari dei metodi della didattica oltre che di una specifica preparazione professionale. Ebbene, invece di por mano senza indugio a questa riforma, si esordisce con una frettolosa ristrutturazione del sistema degli esami, tanto frettolosa da dimenticarsi dell'esistenza dei licei artistici e degli istituti tecnici per geometri.

Come non si può affrontare un itinerario dal traguardo e come non si può costruire un tetto senza aver prima edificato la casa, così non è possibile modificare sostanzialmente un tipo di esame se non si sono prima modificati i contenuti ed i metodi di insegnamento. E il discorso non vale soltanto per l'esaminando, che ha dovuto studiare nozionisticamente, ma anche per l'esaminatore, che ha sempre giudicato con il metro delle domande e delle risposte.

Lungi dal risolversi con questo provvedimento, « lo stato di disagio in cui è venuta a trovarsi la scuola », come afferma la relazione del Governo, si aggraverà pertanto nell'incertezza e nella confusione determinata dal diletterismo e dalla demagogia legislativa; una demagogia che si illude di blandire e accattivarsi così la contestazione giovanile. Per andare incontro alla contestazione occorre conoscerla, analizzarla, capire da dove e perché si origina, come si alimenta, contro che cosa è e che cosa vuole. Noi cercheremo di dare una risposta in questa sede, anche se non può sembrare la sede naturale. Ma, non avendo altra occasione di dibattito sull'argomento, e predisponendosi il Governo a nuove riforme legislative (in particolare, quella dell'università, tanto elaborata e contrattata, con riunioni a singhiozzo) e dicendo il Governo che vuole l'apporto del Parlamento, io credo di potermi intrattenere sull'argomento, perché ritengo questa una sede congeniale ad un più largo discorso sulla gioventù, che non si matura solo nella scuola e nell'esame, ma anche nella società e nella vita.

Nella storia dell'umanità, una polemica di generazione c'è sempre stata, e si è risolta con una selezione dei vecchi valori e con l'arricchimento dei nuovi valori di cui le nuove generazioni erano portatrici. È evidente che questa polemica sia stata e sia più intensa

nei periodi in cui la storia degli uomini attraversa svolte fondamentali. Ci troviamo ora a vivere in un momento di rivoluzione tecnologico-industriale senza precedenti, che determina nella società implacabili e accelerati sconvolgimenti. Vengono sempre meno le certezze su cui l'individuo poteva contare. I figli non possono continuare la tradizionale professione paterna perché la tecnologia distrugge i vecchi mestieri e ne crea continuamente di nuovi.

Il sistema delle comunicazioni di massa ci spinge ad essere sempre più simili gli uni agli altri, a parlare lo stesso linguaggio, a leggere gli stessi giornali. Il sistema della produzione di massa ci fa consumare le stesse cose, indossare gli stessi abiti. Ma, invece di creare una coscienza comunitaria, questo crea soltanto una folla di anonimi individui senza volto. Come può oggi l'uomo riconoscersi, ritrovare la propria identità? È finito, con l'inurbamento, il legame con la terra natale; è in crisi l'istituto familiare; l'improvvisa parità sessuale ha fatto perdere all'uomo e alla donna ogni significato dell'antico ruolo. La motorizzazione ci ha spinti fuori delle case; la televisione ci ha indotti a ritornarvi, ma nello stesso tempo ha distrutto l'arte del conversare: si vive isolati nella stessa famiglia. I giovani vivono isolati nella stessa famiglia, e le famiglie che abitano negli appartamenti contigui si ignorano fra loro.

In questa società di massa il termine « società » si è svuotato di ogni contenuto. Società non significa più comunità, poiché non esiste più una comunità, ma quella che è stata definita una « folla solitaria ». Ed è conseguentemente spiegabile come nella società tecnologicamente più avanzata, negli Stati Uniti, si siano determinati i primi e più significativi fenomeni di reazione. I primi segni crudi e vigorosi li troviamo negli scrittori della « generazione perduta », ancora prima dell'ultimo conflitto mondiale. Poi, nell'America del benessere degli anni cinquanta, esplose la reazione violenta della *beat generation* contro l'appiattimento e il conformismo, contro il crescente collettivismo della vita moderna, contro l'assenza di ogni valore, alla ricerca disperata di qualcosa in cui credere. Testimonianza cinematografica, che colpisce i giovani, l'angosciosa introflessione di James Dean e la violenza ribelle di Marlon Brando, interprete del *Selvaggio*. Il fenomeno *beat*, quando si popolarizza, perde la sua vitalità e si volgarizza in *beatnik*: diventa una moda e perde la sua carica. Ma la ritrova nelle università. Con-

tribuiscono a colorire e a indirizzare la protesta i professori, che contestano un sistema sociale nel quale non accettano più un ruolo che ritengono subalterno. La lucida analisi di Marcuse dei mali e dei pericoli della società del benessere non è però seguita da proposte consistenti per la soluzione. La strategia del rifiuto è infantile, il suo affidamento rivoluzionario sui diseredati, unici non integrati, è velleitario e ridicolo.

E mentre il discorso è aperto negli Stati Uniti, con tutte le implicazioni razziali e politiche e con tutta la problematica delle grandi contraddizioni americane, in Europa la protesta giovanile si è variamente diffusa. Nei paesi scandinavi come reazione al *welfare state*, che curando il cittadino dalla culla alla bara, lo priva di ideali e di pensieri e attraverso la noia lo porta anche al suicidio come forma di ribellione estrema a una vita non degna di essere vissuta. In Inghilterra si passa dalla rabbia degli intellettuali alla John Osborne all'abbigliamento vittoriano dei giovani, simbolo di rottura anche estetica, pur se non consapevole, con la precedente generazione che ha vinto la guerra ma ha perso l'impero.

Le prime forme di protesta giovanile impegnate politicamente avvengono in Olanda. Ma ben presto l'azione dei *provos* contro l'ordine costituito e la società, condotta con ingenuità anche se con fideismo, lascerà il passo alle organizzazioni anarchiche tedesche e francesi, con il loro estremismo rivoluzionario esploso clamorosamente nella scorsa primavera.

I fatti dell'università di Berlino e il tentativo rivoluzionario parigino del maggio 1968 sono troppo recenti per non essere ancora vivi nel loro significato: Marcuse aveva trovato nel cuore della vecchia Europa, dalla quale era emigrato, quella risposta all'appello rivoluzionario che non aveva ricevuto negli Stati Uniti nella misura richiesta e sperata. E la spiegazione è nella crisi della gioventù europea, nella sua ricerca disperata di nuovi valori e di nuovi ideali. È una esplosione che sorprende tutti, compreso il comunismo sovietico, che, attraverso la *Pravda*, attacca Marcuse e sconfessa Cohn Bendit, il famoso *leader* del movimento studentesco, respingendo la condanna indiscriminata della società industriale uguale sia nei regimi capitalisti sia in quelli comunisti. Marcuse viene definito agente della CIA e Cohn Bendit *trozkista*, anarchico e maoista. Questi ha risposto recentemente con un libro intitolato « Estremismo, rimedio alla malattia senile del

comunismo » (parafrasando Lenin) a conferma di un'accesa polemica tra il comunismo ed il movimento studentesco in Francia ed in Germania.

Ho dovuto tracciare questa panoramica sulla contestazione giovanile negli Stati Uniti ed in Europa per meglio inquadrare la situazione italiana. Moda o ondata che fosse, e per quanto importata, la protesta giovanile risultò un seme particolarmente adatto per il terreno italiano, ad essa predisposto dalla sfiducia verso i partiti e dalla indifferenza verso le varie dottrine e le varie ideologie in riconosciute, ma insuperabile crisi. E poiché la protesta non investiva soltanto il teorico « benessere » e l'ipotizzato « consumismo » della società capitalistica, ma anche la massificazione e l'asfissiante collettivismo che sono alla base della concezione marx-leninista, è evidente che il partito che ebbe a preoccuparsi di più fu proprio il partito comunista.

Anche perché lo scavalco a sinistra della nuova prospettiva rivoluzionaria minava la saldatura con la base, necessaria per portare avanti le manovre di inserimento al vertice.

La scomunica su *Rinascita* da parte dell'onorevole Amendola sembrò preludere ad una rottura. Ma rapidamente il partito comunista cambiò tattica e non si oppose più alla « fuga in avanti », precedentemente denunciata, del movimento studentesco, e infiltrò abilmente i suoi « quadri giovanili » negli ambienti più accesi, e quindi anche più vulnerabili, della contestazione. Ma si impegnò a incatenare la protesta giovanile ai temi, ai miti, ai simboli e ai tabù che più facilmente l'avrebbero resa tributaria della propaganda comunista.

Nelle università lasciò che nelle iconografie a dispetto l'eretico Mao Tse continuasse a fiancheggiare l'ambivalente (perché grato a Mosca quanto a Pechino) Ho Chi Min. E mentre l'insulsa invocazione ad Ho Chi Min, non fosse che per giovanile compiacimento al grottesco, finiva col prevalere su quella a Mao, fra tutte le iconografie della idolatria blasfema favorita da editori miliardari finiva con lo spiccare l'immagine di Lenin, cara ai comunisti dopo la destalinizzazione più ancora di quanto non lo fosse prima.

Alla generica sfiducia verso il « sistema » dei partiti, che necessariamente coinvolgeva anche il comunista, anzi il comunista più degli altri, si veniva a sostituire una orchestra e strumentata rivolta contro le istituzioni dello Stato. E l'originaria rivolta con-

V LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 13 MARZO 1969

tro la massificazione veniva addirittura rinnegata per essere sostituita dai soliti ritornelli classisti, insaporiti da anacronistici appelli all'unità fra studenti ed operai che ricalcano l'ipocrisia leninista dell'armonia fra operai e contadini, che dopo aver bagnato la terra russa del sangue di milioni di *kulaki* ha continuato a vedere in crisi l'agricoltura sovietica da un piano quinquennale all'altro nell'arco di un intero cinquantennio. Il marxismo arcaico è stato così richiamato in servizio ad uso dei babbei iscritti e non alle università italiane e, da un anno a questa parte, alle scuole medie. Ormai strumento del comunismo, il sedicente movimento studentesco suona il *tam-tam* e balla scompostamente le sue danze guerresche ed antieroiiche intorno agli idoli già infranti dalla realtà storica che il comunismo ha ritirato su alla meglio a tutto uso e consumo di poche migliaia di sedicenti giovani che quando sono tali lo sono soltanto all'anagrafe.

Certo, per cloroformizzare il movimento studentesco il partito comunista si guarda bene dal diffondere fra i giovani le norme rigide del codice sovietico ed i libri che ieri ha citato qui l'onorevole Nicosia. Preferisce alimentare la pornografia, la corruzione del costume, l'impudicizia, il libero amore. Adopera — s'intende — il pacifismo, l'obiezione di coscienza, l'istigazione all'anarchia e perfino il nichilismo.

Ma ciò non significa che il movimento studentesco sia effettivamente una manifestazione di autonomia, un fenomeno spontaneo di rivolta giovanile. Lo dimostra infatti irrefutabilmente la constatazione che da molti mesi ormai nessuna iniziativa di protesta e di contestazione è stata presa che non risulti gradita, o almeno tollerata, alla strategia del partito comunista: come dimostra il servile silenzio sull'invasione della Cecoslovacchia e sulle torce di Praga. Le residue intemperanze che a parole portano il movimento studentesco al di là della linea di equilibrio sulla quale il partito comunista cerca di restare fedele a Mosca senza esprimere nessuna condanna verso Pechino non sono che evidenti concessioni fatte all'esuberanza giovanile per meglio strumentalizzarla.

Contro l'alleanza atlantica, contro le forze dell'ordine, contro lo Stato, contro le istituzioni dell'ordine fondato sulla legge: insomma, per ora almeno, l'ultimo « utile idiota » scoperto dal partito comunista è proprio il movimento studentesco! Lo affermiamo senza timore di smentite, anche se con profonda amarezza, perché vediamo confon-

dersi sotto questa infamante etichetta anche giovani che effettivamente non sono coscienti del basso servizio che rendono al comunismo.

Consapevolezza ed istinto muovono questi giovani alla rivolta contro una società tanto più esigente nel pretendere la massificazione degli individui quanto più incapace di alimentare negli individui la fiducia nella società.

Questi giovani che il cinico strumentalismo delle sinistre e la vile acquiescenza degli altri coinvolge in azioni teppistiche, in atteggiamenti anarcoidi, in posizioni distruttive, e cioè puramente nichilistiche, si vorrebbero ribellare in realtà soltanto verso una società che offre loro ripugnanti prospettive: la corsa alla raccomandazione, l'emulazione dell'« intrallazzo » e del compromesso, l'aspirazione al guadagno facile, la resa al conformismo per un lavoro prima e per la carriera poi. La vera e sacrosanta protesta, ormai rinunciata, ed anzi tradita al servizio della propaganda ipocrita di sinistra, era e doveva essere la sacrosanta contestazione di una vita senza giustizia, senza sacrifici, senza lotta, senza passioni, senza tensioni, senza ideali. Il rifiuto doveva riguardare l'invito, la promessa di una esistenza facile, comoda, materialisticamente confortevole: un invito ed una promessa che renderebbero disarmati i giovani di fronte alla necessità di conquista della libertà, che in ogni individuo si accompagna alla difesa della dignità e alla tutela della propria personale integralità.

La rivolta, la protesta, la contestazione sono state tradite e rinnegate nel momento stesso in cui il comunismo le ha comprate per farsene strumento di sovversione, pagandole con meno di trenta denari, pagandole con la demagogia della licenza dei costumi, della illegalità e della anarchia scolastica. Ora Governo e maggioranza si assumono loro ancora una volta il debito del partito comunista verso il sedicente movimento studentesco. Accettando di partecipare all'assedio e all'assalto della scuola nel suo istituto certamente e ovviamente più impopolare, il centro-sinistra si lascia sorprendere nell'ormai consueto suo atteggiamento verso l'estrema sinistra: quello che concede apparirà ai beneficati una conquista ottenuta dai comunisti; quel di più che esso, per ora almeno, si rifiuta di accordare resta viceversa ad alimentare il patrimonio delle rivendicazioni dell'estrema sinistra; un patrimonio effettivamente inesauribile, visto che, per quanto si possa ottenere, è sempre possibile pretendere di più, in ogni

V LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 13 MARZO 1969

campo. Ed è addirittura grottesco vedere con quanta facilità il comunismo riesca ad ottenere dal centro-sinistra persino i mezzi per incrinare non soltanto la maggioranza tripartita, ma persino le singole compagini di ognuno dei tre partiti, così come si è visto con il clamore suscitato intorno al dissenso dell'ex Presidente del Consiglio Moro di fronte all'atteggiamento del Governo e dei rappresentanti ufficiali della maggioranza su un particolare emendamento alla legge in esame.

Anche se l'estrema sinistra, con ovvia ingratitudine da gioco delle parti, contesta il valore della buona volontà verso di essa, con questo provvedimento non si fa un passo, né mezzo passo, verso la gioventù studentesca; si fa soltanto un ennesimo passo verso l'estrema sinistra, si paga un ulteriore obolo al partito comunista.

È in questo quadro che riteniamo del tutto diseducativo per le generazioni giovani questo provvedimento, per il sol fatto che esso viene a rappresentare una concessione, del potere esecutivo prima e del potere legislativo poi, di fronte ad una pressione ribellistica e protestataria che oltre tutto rappresenta l'ultima strumentalizzazione politica di uno stato di animo ben diversamente orientato dalle sue stesse origini.

Come già ho avuto modo di sottolineare, le origini della protesta giovanile ci trovarono pienamente comprensivi nei confronti di uno stato d'animo che del resto si era andato gradualmente enucleando fin dagli anni dell'immediato dopoguerra, che ci videro impegnati anche personalmente nelle battaglie giovanili e nell'azione per il rinnovamento dell'università. L'ansia di reagire all'angoscia che ci proponeva nell'immediato dopoguerra la degenerazione della filosofia esistenzialistica si tramutò via via in una inconsapevole sfiducia dei giovani verso un sistema politico palesemente precluso ad ogni istanza di adeguamento ad una realtà in convulsa evoluzione. La partecipazione sempre più cosciente di strati sempre più larghi di opinione pubblica alla problematica della società e dello Stato poneva, di per se stessa, problemi del tutto nuovi alla politica, sia che la si voglia intendere come scienza sia che la si consideri come arte.

La civiltà delle macchine e la società dei consumi chiedevano, d'altra parte, all'uomo una crescente accettazione di regole e di ritmi nascenti dalle automatiche esigenze del progresso materiale.

Era istintivo per la gioventù chiedersi quale mai ruolo riservasse la civiltà tecnolo-

gica alla personalità umana. Incombeva sull'individuo il dubbio che le consacrate libertà fossero destinate a perdere qualsiasi contenuto e principalmente quello essenziale, connesso alla stessa dignità della persona umana.

La cultura ufficiale non rispondeva a questi angosciosi interrogativi: tutt'al più si limitava a proporli in termini spesso artificiosi e inadeguati. La scuola sembrava destinata a restare isolata dalla realtà sociale, scoglio di realtà ormai consacrate, ma insufficienti a reggere il confronto con la realtà in divenire.

Oggi non ci sembra che la situazione sia mutata se non in peggio, né che la prospettiva sia diversa, se non nel senso che incombe persino più desolata e desolante. È la contestazione è ovvia in un sistema in crisi fondato su partiti ispirati da ideologie superate. La classe politica registra e tutt'al più diagnostica tale crisi nei convegni di studio e nella sua saggistica più accademica; ma, invece di dare una risposta politica conseguente guardando avanti, si volta indietro e si aggrappa al feticcio costituzionale; e i partiti, invece di aprirsi a nuove dialettiche per rinnovarsi ideologicamente, si introvertono nelle correnti. Anche gli uomini politici più sensibili fino a poco tempo fa a certe inderogabili necessità di rinnovamento e di discorso nuovo appaiono rinserrati nelle cittadelle ideologiche del passato e impegnati sugli spalti dei fortilizi correntizi, protesi nella gara di abbassare i ponti levatoi verso il comunismo, cioè verso una ideologia fallita, protestata e superata.

In tale situazione la crisi è destinata ad aggravarsi e in tale crisi non si potranno dare le risposte vere all'ansia di rinnovamento della vera gioventù. È infatti evidente che un « mutamento » — in ciò è appunto una « crisi » — deve prima o poi condurre ad una realtà che sia rispondente alle esigenze che tale mutamento hanno determinato. Ricondurli oggi alla concezione addirittura settecentesca del cittadino astratto significa non tener conto che la società moderna è una società di produttori, è una comunità in cui è il lavoro che qualifica l'individuo e lo rende effettivamente partecipe della comunità in cui vive in quanto opera e di cui fa parte in quanto produce; è e resta una società umana, ma l'umanesimo che la sostanzia è un umanesimo di tipo nuovo, più aderente al tempo, più coerente con i valori della storia. È l'umanesimo del lavoro, al quale la scuola deve preparare i giovani perché abbiano coscienza di sé e possano così partecipare consapevolmente al divenire umano e sociale, di una società di pro-

duttori qual è lo Stato moderno, pur nella fedeltà alle sue tradizioni politiche, giuridiche e morali di Stato nazionale, che da questi banchi ci piace ancora una volta qualificare come « Stato nazionale del lavoro », verso di esso indirizzando non solo la protesta ma anche l'ansia costruttiva delle generazioni giovani, alle quali auguriamo non esami più facili, ma una scuola veramente degna dei compiti di insegnamento che le dovrebbero essere propri.

PRESIDENTE. È iscritto a parlare l'onorevole Dino Moro. Ne ha facoltà.

MORO DINO. Signor Presidente, onorevoli colleghi, ritengo che sia opportuno, parlando di questo decreto-legge del quale il Governo chiede alla Camera la conversione, tracciare, sia pure molto rapidamente, il quadro politico generale nel quale questo provvedimento si inserisce. La situazione della scuola italiana, che comunemente è riconosciuta come una situazione di crisi e di crisi grave, è giunta al suo punto attuale perché negli anni che vanno dalla conclusione della seconda guerra mondiale ad oggi vi è stata una crescita sostanziale della società italiana, vi è stata una crescita sostanziale del nostro paese, crescita che non poteva non tradursi anche e più direttamente nella struttura della scuola. L'esplosione dei problemi scolastici alla quale assistiamo oggi trova la sua spiegazione nello sviluppo sociale, economico e civile del nostro paese negli ultimi venti anni. Così che, di fronte a una scuola che prima era caratterizzata dalla esigenza di una preparazione di élite dei propri quadri, ci troviamo oggi di fronte a una scuola che è diventata una scuola di massa per frequenza di alunni, ma che non lo è diventata per le proprie interne strutture e per i propri orientamenti pedagogici e didattici.

La ragione fondamentale — io penso — quella crisi profonda che attraversa oggi la scuola italiana sta proprio in questa contraddizione tra la crescita sostanziale del paese sul piano sociale, economico e civile e la arretratezza fondamentale nella quale è rimasta la scuola nel nostro paese. A questo proposito non si può non riconoscere che vi è una responsabilità comune delle forze politiche italiane, una responsabilità comune della classe politica del nostro paese nel non aver saputo non solo adeguare la scuola al mutarsi della realtà civile, sociale ed economica dell'Italia, ma addirittura prevenire questo sviluppo e

adeguare a questa crescita del paese anche la scuola.

È ovvio che, di fronte a una condizione di questo genere, le tensioni interne al mondo della scuola, che sono il riflesso delle tensioni sociali esistenti nel paese, tendano ad assumere un carattere determinante e, direi, di guida. È logico che l'aspirazione del nostro popolo ad una crescita civile più ampia e democratica non si traduca e non si esprima come sua punta qualificante e determinante nella tensione oggi esistente nel mondo della scuola, fino ad arrivare a posizioni estreme di rifiuto e di negazione totale delle strutture su cui si regge il nostro Stato, quali sono presenti all'interno del movimento studentesco.

È una riflessione, questa, che dovrebbe far meditare assai attentamente tutte le forze politiche del nostro paese. Sarebbe una tentazione assai facile, ma rimarrebbe soltanto una tentazione, quella di andare alla ricerca delle responsabilità maggiori o minori che possa avere questa o quella formazione politica italiana nel non aver posto e risolto i problemi della scuola. Ma una considerazione comune dovrebbe essere propria delle forze politiche italiane nell'assumere coscienza che esse portano la responsabilità di non aver dato una risposta adeguata in termini politici ai problemi della società italiana, quali si riflettevano nella scuola.

Ed è logico, signor Presidente e onorevoli colleghi, che, parlando del decreto-legge in esame, di cui il Governo ci chiede la conversione in legge, non si possa fare a meno di rilevare che sarebbe stato assai più logicamente comprensibile e proficuo che il Parlamento avesse potuto discutere sul problema dell'esame di maturità avendo già deliberato su alcuni problemi che sono prioritari rispetto a quello.

È ovvio che sarebbe assai più agevole — e forse il discorso tra le varie forze politiche presenti in questa aula sarebbe anche più facile — se potessimo risolvere i problemi fondamentali delle strutture, dell'organizzazione e dell'indirizzo pedagogico della scuola italiana. È ovvio che sarebbe stato assai più proficuo, anche politicamente, fare prima la riforma della scuola media superiore, soprattutto fare prima la riforma generale della università italiana.

Del resto, se credo che questo debba essere riconosciuto, non si può d'altra parte non aggiungere che un provvedimento come questo, che sarebbe dovuto venire al termine di tutto un processo di riforma, non possa

non essere giudicato sulla base della tendenza verso cui il provvedimento stesso si indirizza. E non si può non rilevare che la tensione oggi esistente all'interno del mondo della scuola non potesse essere ulteriormente elusa non prendendo alcun provvedimento, con l'argomento secondo cui la soluzione di questo problema dovesse essere rinviata fino a quando non fosse stata approvata la riforma della scuola media superiore e la riforma dell'università.

Non intendo fare l'avvocato d'ufficio del Governo, né mi voglio addentrare in un giudizio sull'opportunità della strada scelta dal Governo, che ha preferito portare al Parlamento un decreto-legge; tuttavia mi sembra difficile negare che non si potesse ulteriormente ignorare i problemi degli esami di maturità e del modo in cui tali esami sono stati fatti fino ad oggi, problemi che rivelano clamorosamente agli occhi di tutta la pubblica opinione italiana — anche di quella parte che non è direttamente interessata ad esso — le strutture arretrate di questa scuola. A questo punto, ritengo che diventi determinante il giudizio politico sull'indirizzo che questo provvedimento tende ad instaurare. Mi sembra che, a questo proposito, siano state avanzate critiche per lo meno in contraddizione tra loro: da una parte si dice che questo esame si traduce sostanzialmente e solamente in una più accentuata facilità, in una maggiore possibilità per il candidato di conseguire il riconoscimento della maturità; dall'altra parte viene imputata al provvedimento l'intenzione di abbandonare questa prova perché è una prova esclusivamente di carattere selettivo. Ebbene, coloro che muovono queste critiche credo che non tengano sufficientemente presente il principio generale cui questo provvedimento si richiama: il principio che dichiara essere l'esame conclusivo della scuola media superiore un esame di maturità.

Che cosa implica questo concetto di maturità? Che cosa può esso significare in una società caratterizzata — come quella italiana — dalla presenza di forze politiche pluralistiche, di forze culturali pluralistiche? Che cosa può significare questo concetto di maturità, se non l'accertamento di un *habitus* critico che si è formato nel candidato di fronte ai problemi generali della società italiana, della storia del nostro paese, della sua vita sociale, della sua vita politica? Che cosa può significare questo concetto di maturità, se non l'accertamento che il candidato è stato

capace di assimilare le conoscenze indispensabili su cui si regge ogni cultura e di averle vagliate egli stesso criticamente, per porsi quindi in una attitudine critica rispetto alla società e ai suoi problemi, nell'interesse suo e di tutti di portare un contributo responsabile e cosciente alla soluzione di questi problemi?

Ebbene, un'affermazione di questo genere, che è esplicita nell'articolo 1 di questo provvedimento, credo che dovrebbe dare la misura non già della novità o non soltanto della novità cui questo provvedimento si informa, ma del suo desiderio d'essere ancorato ad una esigenza che viene dalle parti più responsabili che agiscono nella società italiana e all'interno della scuola, dalle parti più responsabili del movimento studentesco del nostro paese; a proposito del quale credo si debbano dire alcune parole molto precise e molto chiare. Non vi è alcun dubbio: il movimento studentesco italiano porta con sé una fortissima carica di libertà che sarebbe sciocco e stupido ignorare, e che sarebbe soprattutto sciocco e stupido colpire. Credo sia indispensabile dire che ogni riforma della scuola e delle sue strutture nel nostro paese non possa avvenire senza un contributo responsabile da parte del movimento studentesco italiano.

Credo, però, che sia altrettanto necessario dire che i mutamenti della società italiana, quali quelli che auspicano le forze politicamente più coscienti e responsabili presenti all'interno della scuola italiana, non possono avvenire al di fuori delle forze politiche che responsabilmente agiscono all'interno del nostro paese, o contro di esse. Io temo moltissimo quelle affermazioni secondo le quali si vorrebbe portare il movimento giovanile studentesco e operaio del nostro paese al di fuori dell'area politica nella quale si muovono i partiti politici. E questo non già per un desiderio di controllo o per una ispirazione paternalistica sul piano politico nei confronti del movimento studentesco italiano, ma perché, se ciò avvenisse, le punte di estremismo anarchico di cui hanno parlato autorevolmente uomini politici responsabili di partiti italiani (tra cui quelli del partito comunista italiano) diventerebbero la base comune di questo movimento, che si autocondannerebbe a non portare un contributo — come noi riteniamo — decisivo e fondamentale alla soluzione dei problemi della società del nostro paese.

Ebbene, noi pensiamo di poter dire che le linee direttrici di questo provvedimento ten-

gono conto - ovviamente, nella limitatezza politica di esso che io mi sono prima sforzato di sottolineare - di alcune esigenze fondamentali che vengono oggi dal mondo della scuola, del concetto di maturità che prefigura la futura scuola media italiana, con l'abolizione delle distinzioni che solo falsamente vengono sostenute sul piano culturale ma che praticamente e politicamente sono delle vere e proprie distinzioni classiste. Queste linee direttrici tengono conto anche in qualche modo della distinzione del vecchio ordine classico e del vecchio ordine tecnico e scientifico, con la facoltà di scelta concessa al candidato ampliata alla prima e alla seconda prova scritta e alla prova orale, con l'assicurazione che ciò ovviamente abbia a tradursi nella realtà, come noi ci auguriamo. Non vi sarà più giudizio collegialmente espresso sulla personalità culturale del candidato, mentre il giudizio analitico resterà nella prima fase dell'esame, che è quella dello scrutinio.

Io credo che difficilmente si possa negare che questo provvedimento intenda marciare nella direzione di una soluzione democratica dei problemi della scuola italiana. Credo che si debba anche sottolineare, come è stato fatto già in Commissione, il problema dei privatisti, che si verrebbero a trovare in una condizione non dico di discriminazione ma comunque di diverso trattamento rispetto agli alunni spesso solo più fortunati perché in grado di frequentare una scuola regolare. Credo che anche questo provvedimento stia a testimoniare il desiderio di marciare in una determinata direzione volta alla soluzione democratica dei problemi della scuola italiana.

È stata avanzata qui un'accusa particolarmente grave alla politica generale scolastica del Governo e delle forze di maggioranza. È stato detto che questa politica generale si traduce, in sostanza, nella politica del bastone e della carota, dove il bastone sarebbe rappresentato dall'uso della polizia contro il movimento studentesco italiano, e dove la carota sarebbe rappresentata da questo provvedimento di legge, e dal provvedimento relativo alla concessione del pre-salario agli studenti universitari. Questa accusa è stata anche aggravata, perché parlando delle condizioni in cui questo provvedimento è stato emesso con un decreto-legge, è stato fatto un riferimento, che io credo inaccettabile, ad altri provvedimenti determinanti per la scuola italiana varati in altri tempi, allorché sussistevano condizioni di pieno potere per il Governo. Ebbene, credo che siano accuse certamente estremizzate, signor Presidente,

onorevoli colleghi, e credo siano anche accuse troppo facili.

Nessuno, io credo, può sostenere che almeno la parte in nome della quale io parlo, e certamente anche le altre parti della maggioranza, non abbiano una loro linea generale di politica scolastica, linea generale di politica scolastica che noi intendiamo portare avanti con la riforma della scuola media superiore e con la riforma dell'università. Può darsi, è accaduto nel passato, e forse accadrà nuovamente anche domani, che queste linee generali interne dei partiti della maggioranza non coincidano, così come avviene in ogni dibattito politico, così come avviene in ogni incontro, che può anche essere uno scontro, tra forze politiche che hanno una ispirazione ideologica diversa, e che hanno una matrice che non è comune.

Noi intendiamo portare avanti questa linea di politica generale scolastica, intendiamo portarla avanti con la discussione, che speriamo avvenga abbastanza rapidamente in Parlamento, della riforma generale dell'università italiana. Auspichiamo che questa linea generale di politica scolastica venga portata avanti con la riforma della scuola media superiore, che non è ulteriormente differibile, e ci auguriamo anche e soprattutto che il Parlamento sciolga una volta per tutte il nodo dei rapporti tra scuola dello Stato e scuola privata, che il Parlamento cioè adempia finalmente l'obbligo, sancito dall'articolo 33 della Costituzione, della emanazione della legge paritaria.

Certamente, onorevole sottosegretario, se le chiedessi quali sono gli intendimenti del Governo a questo proposito, potrebbe rispondermi: ella è un deputato ed ha la facoltà di presentare in ogni caso e in ogni momento una proposta di legge. Credo che il nostro gruppo prenderà in considerazione anche questa possibilità. Saremmo comunque grati al ministro che concluderà il dibattito se vorrà dirci - se è in grado - quale possa essere la posizione del Governo in ordine a questo problema che consideriamo fondamentale e prioritario.

È stato fatto molto clamore, direi, su un episodio avvenuto in Commissione pubblica istruzione nella sua riunione di venerdì scorso. Intendo ribadire la posizione assunta allora dal mio gruppo e successivamente condivisa dai colleghi del gruppo repubblicano e da alcuni colleghi del gruppo della democrazia cristiana, secondo cui in attesa della legge sulla parità non potevamo rinunciare a quelle garanzie che oggi sono o possono es-

V LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 13 MARZO 1969

sere le uniche che consentano allo Stato di concorrere ad esprimere il proprio giudizio sulla maturità di un candidato. Intendiamo riaffermare in quest'aula che l'atteggiamento su cui si è sollevato molto rumore era apertamente determinato da questa nostra preoccupazione. E non riusciamo veramente a capire una cosa: per questo nostro atteggiamento siamo accusati di fare una battaglia di retroguardia.

GRANATA. Certamente.

MORO DINO. Se ho letto bene la relazione del collega onorevole Raicich e se il resoconto della seduta di ieri non tradisce il pensiero espresso in aula dall'onorevole Natta — purtroppo non ero presente e quindi debbo basarmi sul resoconto — il senso delle parole dovrebbe essere questo: voi socialisti fate una battaglia di retroguardia.

BRONZUTO, *Relatore di minoranza*. Questo è vero!

MORO DINO. Questo concetto è stato ribadito questa mattina in aula dall'onorevole Canestri, il quale ha voluto, quasi, implorare comprensione — non si sa bene perché — per il fatto che il movimento socialista, di tanti e tanti anni fa, aveva subito questa imposizione dell'esame di Stato. Siamo perfettamente d'accordo che la crescita della società italiana e la crescita esplosiva della scuola italiana possono aver fatto mutare i termini del problema, e che possono farlo maggiormente domani, collega Raicich. Però, una domanda dobbiamo porci: questi termini di crescita ed il quadro politico generale nel quale questa crescita deve avvenire, da chi debbono essere stabiliti, se non dallo Stato? Potremmo rinunciare ad una garanzia che, d'altra parte, si riduce a ben poco? Questo problema non può non essere valutato e visto nelle sue esatte dimensioni, perché abbiamo un articolo 33 della Costituzione il quale, giustamente, ci impone di non operare trattamenti discriminatori nei confronti dei cittadini. Quindi, non possiamo sottoporre gli alunni non presenti in una scuola di Stato ad esami diversi da quelli ai quali sono sottoposti gli alunni della scuola di Stato stessa. Inoltre, vi è in Italia la presenza di numerose scuole private che, come diceva giustamente questa mattina il collega Bemporad, hanno molti diritti e, talvolta, non analoghi e altrettanti doveri.

Questo senso aveva il nostro atteggiamento di venerdì scorso in Commissione, quando

abbiamo sostenuto il testo del Governo e abbiamo esposto le posizioni che hanno caratterizzato, certo in senso tradizionale, ma per noi ancora oggi valido, le posizioni del partito socialista italiano.

GRANATA. Si vede che non avete molta fiducia nella possibilità che venga rapidamente approvata la legge sulla parità.

MORO DINO. Onorevole Granata, credo di aver detto parole molto chiare e precise a questo proposito. Ho invitato il ministro, se ritiene di poterlo fare, a rispondere al termine della presente discussione esponendo la posizione del Governo, e ho aggiunto che in ogni caso il nostro gruppo si riserva di presentare una proposta di legge a tal riguardo.

GRANATA. Speriamo che ella abbia più fortuna di me in proposito.

MORO DINO. Io mi auguro di essere fortunato insieme con lei.

Vorrei concludere, signor Presidente, onorevoli colleghi, dicendo che questo disegno di legge, pur nella sua modestia, pur nei limiti di partenza, esprime tuttavia la volontà politica di cambiare le cose in Italia. Vorrei aggiungere che, anche se oggi questa volontà politica non si è espressa sui temi fondamentali della scuola italiana, poiché i testi in discussione non sono ancora giunti al Parlamento, credo che comunque una importante novità si sia avuta nella presente legislatura rispetto alla legislatura precedente, nel corso della quale si è spesso discusso sulla esigenza di affrontare i problemi della scuola, mentre poi abbiamo permesso che essa si chiudesse senza averne realmente affrontato alcuno. Perché le cose marcano in questa direzione e cambino, il gruppo del partito socialista italiano non mancherà di dare tutto il suo contributo. (*Applausi a sinistra*).

PRESIDENTE. Il seguito della discussione è rinviato ad altra seduta.

La seduta termina alle 12,35.

IL CONSIGLIERE CAPO SERVIZIO DEI RESOCONTI

Dott. MANLIO ROSSI

L'ESTENSORE DEL PROCESSO VERBALE

Dott. ANTONIO MACCANICO

STABILIMENTI TIPOGRAFICI CARLO COLOMBO