

CAMERA DEI DEPUTATI ^{N. 3928}

PROPOSTA DI LEGGE

D'INIZIATIVA DEI DEPUTATI

CERVONE, BUZZI, BARDOTTI, BERTÈ, ROGNONI, LETTIERI, RAUSA, GIORDANO, BORGHI, SANTUZ, PISICCHIO, AIARDI, BASSI, BERLOFFA, BELUSSI ERNESTA, D'AREZZO, SARTOR, MIOTTI CARLI AMALIA, CICCARDINI, TRUZZI, CALVETTI, BRESSANI, BARBI, PISONI, TANTALO, REALE GIUSEPPE, BELLISARIO, CAIAZZA, CASTELLUCCI, COCCO MARIA, DALL'ARMELLINA, LINDNER, LO BELLO, MATTEINI, MEUCCI, PEZZATI, PICA, PICCHIONI, SPERANZA, BOFFARDI INES, BELLOTTI, SGARLATA, MATTARELLI, de MEO, VILLA, ERMINERO, FUSARO, TESINI, CUMINETTI

Presentata il 15 luglio 1975

Riforma dell'ordinamento della scuola secondaria superiore

ONOREVOLI COLLEGHI! — La necessità di procedere con urgenza alla riforma della scuola secondaria superiore è più che evidente ed è stata ampiamente documentata sia nel dibattito che su di essa si è fatto nel paese da diversi anni a questa parte e soprattutto dal 1963 in avanti, sia nella drammatica situazione di questo grado di scuola, situazione che colpisce in modo tutto particolare, gli studenti, le loro famiglie e i docenti ed ha gravi ripercussioni negative sull'intera società italiana e sul suo sviluppo democratico.

Riformata, infatti, con la legge 31 dicembre 1962, n. 1859, la scuola media, sa-

rebbe stato più che doveroso estendere l'intervento riformatore ai gradi successivi di scuola, onde evitare che la compresenza, entro il sistema scolastico italiano, di impostazioni strutturali non coerenti fra loro (la scuola media riformata e la scuola secondaria superiore preesistente) si riflettesse negativamente — come è avvenuto — sulla vita scolastica delle giovani generazioni, data l'insufficienza della risposta offerta alle istanze ormai maturate nella coscienza di molti democratici circa la funzione della scuola nei confronti dello sviluppo personale e sociale, e quindi del diritto allo studio e al lavoro, da una istituzione ancora

allineata sulle impostazioni culturali, pedagogiche ed organizzative preesistenti alla formazione della Repubblica.

La consapevolezza di questo divario è stata drammaticamente presente sia ai responsabili del partito democristiano, sia ai ministri succedutisi al dicastero della pubblica istruzione, come è documentato dai progetti formulati e dalle iniziative intraprese dal Governo sin dall'avvento della Repubblica: progetti e iniziative che hanno costantemente incontrato opposizioni tenaci proprio da parte di coloro che solitamente si erigono a severi censori dell'immobilismo che essi stessi hanno determinato o contribuito a determinare.

Per amore di obiettività si ricordano alcune di queste importanti iniziative, annotando, per altro, che, ove anche una di esse avesse potuto ottenere il favore del Parlamento, la situazione della scuola secondaria superiore avrebbe potuto, comunque, evolvere ed avvicinarsi ai traguardi innovativi oggi chiari ed evidenti.

Così non giunsero in porto né il disegno di legge n. 2100 del 13 luglio 1951 presentato dall'onorevole Gonella per disegnare un quadro organico di riforma di tutta la scuola, né il disegno di legge presentato al Senato dal ministro della pubblica istruzione nel Governo Zoli, onorevole Aldo Moro, né gli schemi di disegni di legge predisposti dall'onorevole Gui sulla base delle risultanze della Commissione di indagine e delle conseguenti linee direttive del piano di sviluppo pluriennale della scuola per il periodo successivo al 30 giugno 1965, né il provvedimento predisposto dall'onorevole Misasi per introdurre nella scuola secondaria superiore interventi che rendessero possibile una successiva riforma generale, né il disegno di legge n. 1975 presentato dall'onorevole Scalfaro il 4 aprile 1973 e tuttora presente in Parlamento.

Così non sono cioè mancati gli studi e i progetti, ma è mancata la convergenza politica che ne rendesse possibile l'attuazione. Di conseguenza negli istituti secondari superiori, è stato giocoforza limitarsi ad alcuni ritocchi: qualche sistemazione di orario fra il 1952 e il 1953, l'introduzione dell'educazione civica nel 1958, e dell'insegnamento della storia degli ultimi decenni nel 1960, la modificazione dei programmi di latino e di greco nel 1967, la riorganizzazione dei programmi per gli esami di Stato nel 1959 e la riforma degli stessi nel 1969, la

riforma dei programmi degli istituti tecnici nel 1961-62, l'istituzione degli istituti professionali nel 1953, e negli anni più recenti la liberalizzazione degli accessi universitari e la istituzione sperimentale di un biennio terminale degli istituti professionali.

Infine, non ha potuto concretarsi l'impegno del Governo presieduto dall'onorevole Moro volto a ridefinire i termini della questione onde giungere alla presentazione di un provvedimento organico di riforma che tenesse conto anche delle maturazioni intervenute a seguito della verifica effettuata in seno all'VIII Commissione a cura del ministro Malfatti (cfr. resoconto 13 febbraio 1975) sulle iniziative di sperimentazione e sulle risultanze relative.

Tutto ciò proprio nel momento nel quale sta venendo a maturazione nel paese la chiara coscienza di alcune precise esigenze in ordine alla riforma della scuola secondaria superiore, esigenze, per altro, le quali erano già state individuate e registrate nel rapporto finale di quella Commissione ministeriale per la riforma delle scuole secondarie superiori, istituita nel 1970 dal ministro democristiano Misasi, a seguito della conferenza OCDE-CERI di Frascati, e costituita da esperti, espressione di tutte le forze politiche, sindacali e professionali operanti nella scuola e nel paese.

Valido e serio contributo ha dato alla soluzione della riforma della scuola secondaria la commissione Biasini.

La stessa commissione nazionale della democrazia cristiana per la scuola secondaria nel definire le finalità della stessa affermava: « si concorda con quelle assegnate alla scuola secondaria superiore dalla commissione Biasini:

a) una più profonda unità culturale del paese che superi l'isolamento, le emarginazioni e le stratificazioni culturali socialmente ereditate; unità culturale perseguibile da uno Stato democratico sul fondamento di un principio educativo centrato sui valori della Costituzione e sulle moderne esigenze sociali;

b) la rimozione degli ostacoli al pieno sviluppo della personalità di ogni cittadino, attraverso la integrale attuazione del diritto allo studio, come diritto ad una formazione umana e civile equilibrata, aperta e flessibile e come diritto al pieno sviluppo delle doti individuali (orientamento);

c) la formazione di un uomo che, per la radicata consapevolezza democratica e il senso dinamico della libertà, sia in grado di dare

un suo apporto originale alla comune maturazione civile ».

E per quanto riguarda l'area comune degli studi ha condiviso i settori individuati dal documento Biasini: 1) linguistico-letterario-espressivo, 2) antropologico-storico-sociale, 3) scientifico-matematico, 4) tecnico-operativo, premettendo ad essi gli aspetti generali dell'educazione (educazione religiosa, educazione morale che si estende ai rapporti sociali e politici).

Non meno importanti, ai fini dei confronti e della acquisizione di esperienza di altri paesi, sono state le « giornate europee » sulla riforma della scuola secondaria organizzate dalla fondazione « Giorgio Cini » e svoltesi a Venezia dall'8 al 10 marzo 1975.

Queste giornate, sollecitate dal ministro della pubblica istruzione Malfatti, hanno permesso di effettuare un serio giro di orizzonte sulle ricerche, le esperienze e, ove esistenti, sulle risoluzioni della riforma della scuola secondaria in vari paesi dell'Europa appartenenti o meno alla stessa Comunità europea.

Lo scambio di idee attuato tra politici impegnati ed esperti di altri paesi europei e un gruppo di politici ed esperti italiani su temi concreti atti a:

a) individuare le principali tendenze nei vari paesi, in materia di istruzione secondaria e le relative progettazioni di riforma;

b) approfondire i vari problemi relativi alla « manovra » delle riforme in questione, tentando di giungere ad una formulazione abbastanza univoca e precisa dei termini di azione e di teorizzazione delle varie strategie seguite o proposte;

c) conoscere il punto di vista degli esperti sui problemi attuali della scuola secondaria italiana, considerati nel contesto delle tendenze in atto e delle realizzazioni caratteristiche dei vari paesi nel continente europeo.

Le linee direttive, sulle quali si configura il progetto di riforma contenuto nella presente proposta di legge, sono state ispirate oltre che da quanto fin qui esposto, soprattutto dall'opportuno incontro di Venezia; seppure ve ne fosse ancora bisogno, si è ancora di più documentati come la riforma delle istituzioni scolastiche secondarie sia ormai indifferibile nel nostro paese se non si vuole aumentare il divario e le distanze tra noi e gli altri paesi della stessa Comunità europea le cui realtà esamineremo più avanti, sia dalle acquisizioni che sono state raccolte dal partito democristiano nelle sue sedi di confronto (cfr. Convegno su « La scuola democratica » del 14-15 maggio 1971; cfr. do-

cumento conclusivo della Conferenza nazionale sulla scuola *La scuola è la società*, Firenze 1974) e documenti preparatori della apposita commissione istituita in seno alla Consulta nazionale per la scuola sia dai contributi di studio e di ricerca offerti dalle associazioni professionali degli insegnanti: AIMC (Associazione italiana maestri cattolici) e, in modo specifico, l'UCIIM (Unione cattolica italiana insegnanti medi) che ha elaborato e raccolto al riguardo un'ampia e significativa letteratura sia da studi partiti da vari sindacati.

1. — LA COSTITUZIONE.

Il sistema scolastico secondario superiore organizzato secondo la legge Gentile (1° ottobre 1923, n. 2185) in quanto fortemente articolato, strutturato per canali paralleli e accentuatamente diversificati, non corrisponde ai principi etico-sociali della Carta costituzionale e, in modo tutto particolare, non corrisponde ad alcuni suoi dettati, sia in ordine alla scuola (articolo 34): « la scuola è aperta a tutti... i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi », sia in ordine ai diritti personali ossia ai diritti della persona umana, dell'uomo, come singolo e come cittadino (articolo 2): « la Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale »; articolo 32: « La legge non può, in nessun caso, violare i limiti imposti dal rispetto della persona umana »; articolo 3: « È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e la uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese »; articolo 4: « la Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, una attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società »; articolo 9: « la Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e della ricerca scientifica e tecnica ».

Il sistema scolastico vigente contrasta con queste istanze democratiche che postulano per ogni cittadino il diritto a raggiungere il massimo sviluppo.

Esso non concorre, infatti, a costruire una società dalla quale siano bandite le discriminazioni determinate da precostituite differenziazioni di valore, di dignità, di prestigio sociale e di potere fondate in primo luogo su inadeguate e differenziate offerte di promozione culturale e, in secondo luogo, sulla stretta correlazione fra livelli culturali e formativi e livelli lavorativi occupazionali.

Un sistema scolastico fortemente diversificato nelle sue strutture trova giustificazione nel riferimento all'accesso immediato alle professioni, quale elemento sulla base delle cui esigenze organizzare i propri contenuti culturali e le proprie esperienze educative e/o addestrative in una prospettiva che, spesso, disgiunge la formazione professionale dalla più solida e completa formazione generale. Va, tuttavia, subito precisato che questi due momenti non possono essere considerati come momenti successivi o separati perché, ove si procedesse ad organizzare il processo educativo secondo un siffatto criterio di successione o di separazione, si produrrebbe un duplice esito negativo sul piano personale e sul piano sociale: sul piano personale introducendo la errata convinzione che nella vita di ogni uomo lavoro e cultura siano aspetti separati, o addirittura contraddittori, sul piano sociale realizzando la precostituzione di classi sociali nettamente separate, quella dei lavoratori sprovvisti di capacità critiche e incapaci di elaborazione culturale e quella di coloro che, per la preparazione ricevuta, sono destinati a svolgere funzioni dirigenziali o comunque ad assumere ruoli da « meritocrazia ».

Si debbono, perciò, anche per le ragioni precedentemente enunziate, soddisfare le istanze poste dalla Costituzione repubblicana, sostituendo al sistema scolastico vigente un sistema sufficientemente unitario che consenta di superare le discrasie della organizzazione attuale.

Si deve, cioè, offrire ai giovani e alla società italiana una scuola secondaria superiore che consenta a ciascuno di realizzare se stesso, raggiungendo il massimo sviluppo della propria personalità e conseguendo la capacità di accedere, su un piano di pari opportunità, agli sviluppi della ricerca speculativa, scientifica e tecnologica

e di acquisire le competenze professionali ad essa connesse.

Tale prospettiva potrà realizzarsi ove sia possibile offrire a tutti gli utenti della scuola secondaria superiore una piattaforma educativa e culturale comune sufficientemente ampia e significativa, dalla quale non dovrebbero rimanere emarginati né la presa di contatto con le principali esperienze religiose, letterarie, filosofiche ed artistiche dell'umanità, né l'accesso alle lingue moderne e classiche e la conseguente capacità di comunicare mediante esse, né lo studio della storia dei popoli, né la capacità di padroneggiare le strutture matematiche, gli elementi fondamentali della ricerca scientifica e le applicazioni tecnologiche, né l'attenzione per la presa di coscienza critica delle realtà civiche, sociali e politiche.

Si tratta di aiutare il giovane a farsi cittadino rispettandone la libertà e la personalità. Si tratta di collaborare con lui perché divenga nella società elemento vivo che nella cosciente scelta della sua filosofia e del suo modo di vivere, contribuisca nella libertà non formale a far crescere e sviluppare la democrazia.

Nella nuova scuola secondaria superiore deve essere superata tutta una serie di tradizionali fratture o dicotomie fra la formazione del singolo e l'uso e le verifiche sociali di tale formazione, fra la cultura generale, umanistica e la cultura specializzata scientifica, fra la cultura « liceale » a lungo termine, spesso prevalentemente astratta e simbolica e la cultura « professionale », applicativa, se non spesso esclusivamente addestrativa e ripetitiva.

La scuola secondaria deve essere concepita " per tutti ", non nel senso che tutti la frequentino obbligatoriamente, ma nel senso che le finalità formative e il servizio culturale svolto siano in grado di diffondersi e circolare per l'intera comunità, come un accrescimento comune, non di costituire barriere e divisioni sociali.

2. - I GIOVANI E LA SCUOLA.

Il nuovo sistema scolastico dovrà tenere attentamente conto dei giovani utenti che sono in età dai 15 ai 19 anni.

Si legge in un interessante contributo di studio ricapitolatore del senso di molti recenti dibattiti e pubblicato sulla rivista *La scuola e l'uomo* del 5 giugno 1975:

« È più che evidente che un intervento di riforma non potrà non tener conto delle

leggi fondamentali del processo evolutivo e che la stessa organizzazione scolastica non potrà non subordinarsi a queste esigenze primarie, strutturandosi in modo da non contrastare i ritmi specifici e caratteristici.

Queste considerazioni, suffragate dalle risultanze della osservazione psicologica e pedagogica, postulano una organizzazione scolastica capace di sollecitare lo sviluppo "originale" di ciascuno mediante l'offerta di stimolazioni, di esperienze, di interventi orientativi, anche in considerazione del fatto che questa è la fase in cui più facilmente possono emergere le propensioni e consolidarsi gli orientamenti fondamentali. Se ne evince la necessità di avere un sistema scolastico unitario, ma sufficientemente attento alle esigenze di differenziazione che, in primo luogo, discendono dal doveroso rispetto per la personalità di ciascuno.

Base culturale comune, dunque, ma, anche, possibilità di attenzioni specifiche alle più significative forme di realizzazione di sé.

Torsten Husen, il teorico della riforma scolastica svedese, in uno studio sulle "strategie per l'uguaglianza educativa" (*Scuola e città*, n. 2 - 1975), afferma che "l'uguaglianza di opportunità non vuol dire identità di trattamento. Se l'uguaglianza dell'istruzione significa che ogni ragazzo dovrebbe avere opportunità ottimali di sviluppo, in rapporto non solo alle sue qualità personali, ma ad una gamma abbastanza ampia di opzioni, una identità di trattamento - egli afferma - potrebbe facilmente essere controproducente. Paradossalmente, il problema potrebbe essere formulato con l'affermare che, nel trattare differenze individuali socialmente importanti, il sistema educativo dovrebbe fornire l'opportunità di un trattamento ineguale".

Opzioni, attività elettive, articolazioni via via più strutturate si rendono, quindi, necessarie entro il sistema per consentire una strategia educativa effettivamente promozionale. Anche per questo aspetto la difficoltà sta nel graduare equilibratamente i vari elementi in modo che ciascun alunno possa avere un itinerario serio ed armonico, non affidato al caso, ma frutto di scelte consapevoli e fondate sul piano scientifico.

In questa prospettiva, tenendo, appunto, conto dei ritmi di sviluppo, non si potranno non distinguere entro questo itinerario le fasi del progressivo consolidarsi delle strutture mentali, delle capacità logico-formali, delle abilità operative, eccetera.

Queste fasi, dalle varie indagini psicopedagogiche sono abbastanza sicuramente individuate: una destinata al riconoscimento di sé e della propria identità ed una rivolta all'approfondimento delle acquisizioni e alla formazione di una vera e propria competenza.

La prima fase copre un periodo che all'incirca giunge sino al 16° anno di età, la seconda, per le esigenze di uno sviluppo sufficientemente sistematico, non può limitarsi né ad uno, né a due anni, ma deve estendersi almeno per un triennio.

La differenziazione si dovrebbe strutturare, quindi, all'interno del sistema unitario, in direzione trasversale e in direzione verticale.

Ma i giovani della scuola chiedono qualche cosa di più di quanto la tradizione ha stabilito e fissato, che la scuola sia la loro scuola; che in essa vi partecipino e, insieme al docente e con sforzo comune, cerchino la verità; che la scuola non sia un momento di doverosa attuazione di liturgia inutile; che la scuola invece si realizzi con loro e per loro e quindi si modifichi, si cambi, si attui a seconda di esigenze nuove per rispondere a domande che, spesso, rimangono nell'aria creando disillusione, crisi e malcontento.

Non è quindi sufficiente cambiare orari e programmi, è necessario cambiare strutture, metodi e mentalità.

3. - L'EDUCAZIONE DELLA PERSONA.

Il quadro della riforma che si propone evidenzia, nelle precise finalità che persegue e nell'articolazione delle strutture e dei contenuti, una concezione dell'educazione fondata sull'essenza della persona umana e sulle sue insopprimibili esigenze di libertà, autonomia ed espansione, che l'attività educativa della famiglia, della scuola e della società debbono promuovere, indirizzandole al completo compimento della personalità.

Posto in tali termini, il processo educativo è un continuo movimento verso una liberazione totale e si risolve, perciò, in un graduale progredire spirituale e morale dell'uomo, alimentato dalla trasmissione delle conoscenze acquisite e dall'esperienza maturata nel tempo dalle precedenti generazioni.

Ma l'uomo non perviene a tale stadio di libertà, in cui realizza pienamente se stesso, senza sottoporsi ad una disciplina intellettuale e confrontarsi con una tradizione che, arricchendolo interiormente, lo rafforza e lo fanno capace di trascenderle ed evolverle ulteriormente.

Ciò comporta, naturalmente, che l'educazione, come qualsiasi arte, abbia precise finalità dalle quali trarre l'energia dinamica che la sospinga al termine cui è indirizzata, perché non corra il rischio di esaurire la sua tensione ed arrestarsi ai gradi inferiori; di qui la necessità di determinare, con ogni possibile precisione, i fini dell'attività educativa senza però confonderli con i mezzi che, talvolta per effetto di una esagerata valutazione, finiscono con l'essere preminenti sui primi.

Tuttavia i fini sono determinati in base alla concezione filosofica che si ha dell'uomo e del suo destino, dei termini limitati o illimitati entro i quali si ritiene che si svolga la sua diuturna opera di liberazione e di perfezionamento. Ma, prescindendo in questa sede dalla considerazione delle varie dottrine, sembra indubbio che quella che assegna all'uomo non solo la suprema dignità dell'intelletto ma anche la speciale condizione di poter riferire all'assoluto le verità temporali e di giudicarle alla sua stregua, porta la dignità dell'uomo al più alto e nobile livello, che non può non costituire il parametro ideale cui conformare l'arte ed i fini dell'educazione.

Pertanto se si ammette che l'uomo non esiste soltanto come uomo fisico, perché c'è in lui un'esistenza più ricca e pregevole destinata, per altro, a trascendere la esperienza temporale, si deve riconoscere, con Maritain, che egli è un tutto e non soltanto una parte; è egli stesso un universo, un microcosmo, in cui il grande universo intero può essere racchiuso dalla conoscenza. Tutto ciò implica l'esistenza dello spirito, dotato di molteplici caratteri, il quale è alla base della personalità cui si riconnette necessariamente la nozione di totalità e di indipendenza.

Perciò quando affermiamo che un uomo è persona, intendiamo dire che egli nella profondità della sua essenza è un tutto e non una parte, è un essere libero che nella quotidiana lotta per la piena realizzazione di se stesso non può essere assoggettato a qualsiasi condizionamento. Si individua, così, il secondo aspetto fondamentale dell'uomo, quello della individualità, cui le impostazioni pedagogiche

e le metodologie didattiche debbono dedicare ogni attenzione. Infatti se l'attività educativa è indirizzata alla autoformazione dell'alunno ed alla graduale espansione della sua personalità, essa non può essere intesa che come mezzo per risvegliare potenzialità insite in lui. Il che comporta rispetto delle singolari qualità del soggetto spirituale, conoscenza delle sue risorse interne, delicata attenzione alla sua identità, osservata nei vari momenti in cui comincia a delinearsi e determinarsi.

A questo punto, senza minimizzare affatto l'importanza delle attività operative nella formazione del giovane, si deve auspicare che tutti gli indirizzi di studi, ed in modo particolare quelli che immettono nel mondo della produzione, sviluppando le capacità umane in tutta la loro ampiezza, assecondino ed educino il senso della libertà interiore, connessa con l'indipendenza che si conquista per mezzo dell'intelligenza, della saggezza e della perfezione dell'essere umano.

Soltanto così il giovane, posto dinanzi ai problemi morali, sociali, politici ed economici del suo tempo, non si limiterà a definirli in termini di conoscenza o di reazione, ma ne coglierà l'intima essenza, guidato dal suo pensiero che, oltre ad essere capace di illuminare l'esperienza, sa anche sottoporla alla verifica sperimentale ed alla dimostrazione razionale; egli, inoltre, per questa via si prepara a padroneggiare gli eventi e le realtà storiche, ed a contribuire a dirigerli verso la realizzazione di nuove forme di progresso in ogni campo.

L'educazione che porta alla conquista ed all'esercizio costante della libertà interiore crea contemporaneamente l'attitudine al vivere sociale, nel quale confluisce la stessa aspirazione alla libertà, che ora tuttavia si manifesta esteriormente. La società è « naturale » all'uomo e si compie mediante il suo libero consenso, scaturito dalla libertà e dalla ragione; essa però, subordinando l'individuo al bene comune, lo emancipa dalle insufficienze e restrizioni della vita materiale consentendogli la fruizione di una parte del bene comune e l'espansione della sua autonomia.

La società, quindi, è un ordine di persone, una comunità di individui; non massa numericamente concepita, ma unione di persone in cui ciascuna non viene annientata ma valorizzata. Essa si regge, si sviluppa e progredisce per l'interazione delle persone che hanno radicato in sé il senso dell'altro, che accettano come valore e immettono nell'ordine sociale come suo fondamentale elemento costitutivo.

A questi principi accettati sul piano umano e sociale e che hanno trovato larghe convergenze nella Costituzione repubblicana e che costituiscono la base culturale del pensiero cristiano si ispira l'intero nostro progetto.

Fare dell'alunno non un egoista, che tiene per sé scienze e capacità morali, ma un individuo libero, al quale la società dà mezzi e strumenti per elevarsi e che alla stessa società ridà intelligenza e impegno perché essa progredisca.

Cittadino non chiuso in un castello ma componente una comunità di individui pari, uguali e uniti democraticamente e socialmente.

In questo senso, fra l'altro, la presenza nell'area comune di alcuni interventi qualificanti quali l'educazione religiosa, la iniziazione alla riflessione filosofica, l'educazione giuridico-economica e l'educazione al lavoro, connotano il progetto come aderente alla concezione dell'uomo sopra delineata.

4. — ILLUSTRAZIONE DELLA PROPOSTA.

a) *Criteri generali.*

Gli studi condotti per la riforma della scuola secondaria superiore hanno accertato l'esistenza di un consenso abbastanza consolidato a favore del superamento della struttura canalizzata delle scuole secondarie superiori mediante la organizzazione di un sistema scolastico comprensivo che consenta di introdurre un processo di unificazione culturale e metodologico e, peraltro, non impedisca, ma anzi favorisca, l'individuazione e l'esercizio delle capacità e orienti le scelte degli alunni in modo da non bloccare o non ritardare l'emergere delle facoltà autonome di ciascuno.

La nuova scuola deve garantire unitarietà e differenziazione mediante una formazione unitaria (non unica) comune e insieme mediante progressive diversificazioni di contenuti e attività in grado di definire un coerente itinerario formativo.

La nuova scuola non deve essere « licealizzata » in tutte le sue diversificazioni, ma deve assicurare, sulla base di principi educativi comuni, uno sviluppo equilibrato dell'uomo e deve essere organizzata in modo da assicurare un orientamento al proseguimento degli studi e all'impegno professionale e una ne-

cessaria verifica delle capacità e degli interessi.

La riforma è volta a creare nella scuola secondaria superiore una struttura che consenta effettivamente la totale formazione dell'uomo e del cittadino, con l'offerta di contenuti e di esperienze che, saldandosi alle mete educative già perseguite nella scuola media e sviluppandole in modo organico e graduale, realizzino la maturità personale culturale, civile e sociale dell'alunno.

A tal fine la struttura quinquennale della scuola secondaria di secondo grado, articolata in un biennio ed un triennio, è finalizzata all'acquisizione di un soddisfacente grado di cultura che, rispettosa del valore della tradizione, faccia maturare nei giovani la capacità creativa e la coscienza critica, grazie anche alle opportune occasioni di esperienze dirette che la scuola fornirà e che dovranno fare acquisire l'attitudine a valutare autonomamente la situazione storica in cui sono inseriti e fare accettare come dovere la partecipazione alla vita politica e sociale del paese, in un quadro politico di libertà e di democrazia.

Contemporaneamente la scuola secondaria superiore, continuando e completando il processo di orientamento iniziato nella scuola media, deve aiutare i giovani a scoprire le attitudini personali favorendo l'approccio ad una gamma differenziata di materie opzionali ed elettive che essi potranno liberamente scegliere per saggiare le proprie capacità e per stabilire conseguentemente quale indirizzo di studi sia loro più congeniale.

Per soddisfare queste esigenze tutto il quinquennio superiore deve necessariamente avere carattere unitario e differenziato, in quanto ha il compito di favorire una formazione umana e sociale di base comune a tutti gli indirizzi e, nel contempo, di assicurare specifiche competenze, — non differibili ad altra età —, che soltanto una struttura differenziata può fornire. Di conseguenza, nel biennio, le discipline si raggruppano in una area comune, in più aree opzionali ed elettive, con un orario che assegna due terzi delle ore disponibili alla prima ed un terzo alla seconda mentre la terza area non può estendersi per più del 10 per cento del totale. Nel triennio, invece, fra l'area comune e quella opzionale si inserisce un'area di canale comprendente discipline che, essendo comuni a diversi indirizzi, da un lato sono propedeutiche ai contenuti propri di ciascuno di essi e ne costituiscono il supporto indispensabile, dall'altro allargano ulteriormente l'unitarietà dei contenu-

ti educativi a tutta una fascia di *curricula* scolastici affini.

Da questo quadro emerge soprattutto l'organicità strutturale e contenutistica che salda il biennio al triennio e viceversa, in un sistema educativo che, pur assegnando al primo la funzione essenziale dell'orientamento ed al secondo quella di formare una competenza, garantisce lo sviluppo armonico della personalità dell'alunno mediante un'attività culturale di livello superiore che si svolge entro tutto il quinquennio senza soluzione di continuità e attraverso una molteplicità di approcci ed esperienze che conducono alla maturazione del soggetto.

Ciò esclude che il biennio possa esistere a sé stante, come prosecuzione improduttiva della scuola media, ma postula che esso sia il primo ciclo della struttura quinquennale volto soprattutto all'individuazione dei talenti personali degli alunni e all'orientamento verso idonee scelte professionali. Questa funzione, tanto essenziale alla formazione dei giovani, esige ovviamente l'elevazione dell'obbligo scolastico sino ai sedici anni di età.

Tuttavia la struttura ipotizzata si sviluppa secondo un arco quinquennale entro il quale non esistono cesure fra i primi due anni e i tre anni successivi. Incide, solamente, lungo questo arco l'estendersi dell'obbligatorietà dell'istruzione sino al secondo anno del quinquennio e quindi sino al compimento del 16° anno di età per coloro che hanno un regolare svolgimento della loro scolarità.

Il progetto non stabilisce separazioni né sancisce garanzie per il passaggio al triennio in quanto ritiene che si debba mantenere la nuova struttura disponibile ad una ulteriore sempre possibile elevazione dell'obbligo scolastico, ma soprattutto perché non si intende identificare l'obbligo, con una struttura scolastica. Sarà sufficiente per coloro che, una volta assolto l'obbligo intendano avviarsi alle professioni, ritirare il certificato di proscioglimento dell'obbligo. In ogni caso, a questo punto, per tutti coloro che intenderanno uscire dal sistema scolastico, il titolo di accesso al mondo del lavoro, la qualifica, potrà essere conseguito nei corsi regionali di formazione professionale.

Il biennio, mentre tende a far emergere le capacità ed attitudini indistintamente avvertite nell'arco della scuola media e non ancora determinate, avvia la conoscenza sistematica di discipline che concorrono a sollecitare la crescita dell'alunno rispetto agli obiettivi di formazione personale e sociale quali la ca-

pacità logica e critica, la creatività, la maturità affettiva, la socialità. Quindi il processo educativo, articolato e vario per contenuti e finalità, è diretto sin dal biennio all'acquisizione di capacità indispensabili per adire a gradi più elevati di cultura, nella quale siano presenti i valori della civiltà letteraria e scientifica opportunamente ripresentati e reinterpretati insieme alle complesse problematiche del mondo contemporaneo e ai valori nuovi emergenti dal progresso scientifico e tecnologico.

Sembrano così evidenziate le funzioni dell'area comune, sulla quale insiste l'opera di formazione generale, e quelle dell'area opzionale, che non serve soltanto ad individuare le particolari attitudini dell'alunno ma anche ad educarle ed esercitarle con concrete esperienze ed applicazioni pratiche. L'area elettiva, infine, deve offrire la possibilità di dedicarsi ad attività liberamente scelte e riferite ai contenuti delle altre due, affinché sia reso possibile l'approfondimento di conoscenze più congeniali e caratterizzanti.

In una moderna concezione dell'educazione e della scuola assumono notevole rilievo gli obiettivi che ci si propone di perseguire. Anche in relazione a quanto disposto dalla Costituzione (articolo 33) essi debbono essere definiti e riconosciuti nelle norme generali dell'istruzione che la Repubblica è tenuta ad emanare.

Sulla base di una attenta rilevazione, sembra che per la scuola secondaria superiore siano da proporre, in armonico sviluppo degli obiettivi proposti della scuola media, i seguenti obiettivi fondamentali:

- a) una più profonda unità del processo formativo volta a superare le emarginazioni e le stratificazioni culturali;
- b) il pieno sviluppo della personalità di ogni alunno;
- c) una generalizzata educazione civica e democratica.

Si tratta cioè di un sistema formativo che:

- a) elevi il livello culturale senza esaltare solo alcuni settori, né solo quello umanistico-letterario, né solo quello scientifico, né solo quello tecnologico;
- b) non precostituisca una innaturale cesura fra la formazione generale e quella professionale;
- c) non trascuri le esigenze dell'orientamento personale, tanto più rilevanti date le caratteristiche dell'età evolutiva interessata a questo grado di scuola;

d) non pretenda di esaurire tutti i compiti formativi in quanto anche questo grado di scuola deve inserirsi in un sistema di educazione permanente e ricorrente;

e) favorisca, per la sua parte, il diritto che i giovani hanno al lavoro mediante la promozione di effettive competenze suscettibili di riconversione e polivalenti.

Gli obiettivi generali dovrebbero essere perseguiti mediante il contributo dei processi avviati dalle varie componenti della formazione i cui fattori sono:

- 1) gli aspetti generali della formazione;
- 2) l'educazione linguistico-letteraria;
- 3) l'educazione matematico-scientifica;
- 4) l'educazione storico-sociale;
- 5) l'educazione espressiva e artistica;
- 6) l'educazione tecnologico-operativa.

Tutte le suindicate componenti dell'educazione devono essere presenti nell'area comune del biennio e del triennio.

b) *Arce del biennio.*

L'area comune del biennio, secondo la presente proposta, comprende i seguenti gruppi di discipline:

- 1) *Aspetti generali dell'educazione:*
Religione;
Educazione civica;
Educazione fisica.
- 2) *Educazione linguistico-letteraria:*
Lingua materna;
Lingua moderna.
- 3) *Educazione matematico-scientifica:*
Matematica;
Fisica;
Geografia astronomica e fisica;
Biologia;
Chimica.
- 4) *Educazione storico-sociale:*
Storia;
Geografia antropica.
- 5) *Educazione espressiva e artistica:*
Attività artistiche.
- 6) *Educazione tecnologico-operativa:*
Tecnologia e lavoro.

L'area opzionale del biennio è stata prevista analiticamente composta dai seguenti gruppi di discipline:

- 1) latino, greco;
- 2) latino, letteratura giovanile, pedagogia e psicologia;
- 3) complementi di matematica, fisica, chimica e biologia;
- 4) arti visuali e musicali;
- 5) esercitazioni di orientamento tecnologico;
- 6) seconda lingua moderna, diritto, economia.

L'area elettiva, della quale dovrà essere attentamente definito lo spazio orario, deve comprendere attività specifiche e approfondimenti di aspetti culturali presenti nell'area comune e in quella opzionale. Con questa proposta si stabilisce che essa non abbia estensione oraria superiore al 10 per cento del totale dell'orario complessivo.

A titolo esemplificativo se ne tenta una definizione:

a) *Aspetti generali dell'educazione.* — Approfondimenti di carattere etico-religioso; approfondimenti di carattere civico-politico; attività di gruppo (interessi per il quartiere, per il terzo mondo, per le attività assistenziali);

b) *Educazione linguistico-letteraria-espressiva.* — Seconda e terza lingua straniera; conversazione e laboratorio linguistico; cultura generale (dialetto, costumi e folklore); attività connesse con i *mass-media*.

c) *Educazione matematico-scientifica.* — Laboratorio di scienze, fisica; statistica; computisteria; astronomia; informatica.

d) *Educazione storico-sociale.* — Ricerche storiche; archeologia; problemi giovanili; letteratura per infanzia e adolescenza; esperienze assembleari di classe, di corso, di istituto; approfondimenti sulla questione sociale, sui partiti politici, sui sindacati.

e) *Educazione espressiva e artistica.* — Arti figurative, educazione artistica, disegno, storia dell'arte, educazione musicale, canto, strumento; attività teatrali; fotografia; filmologia e cineforum.

f) *Educazione tecnologico-operativa.* — Esercitazioni pratiche di laboratorio; grafica; dattilografia; organizzazione di attività di documentazione; organizzazione di attrezzature per attività teatrali, eccetera.

Una annotazione specifica merita la dinamica dell'orientamento all'interno del biennio.

È evidente che, in modo tutto particolare, il primo anno del biennio dovrà essere destinato allo studio delle propensioni e delle attitudini e, quindi, ad una attività di assaggio e di verifica che non può essere realizzata solo attraverso la canalizzazione degli alunni nei gruppi opzionali.

La distribuzione definitiva degli alunni tra le diverse opzioni non può evidentemente aver luogo all'inizio del primo anno del biennio. Occorre dar tempo agli alunni per saggiare nel primo periodo dell'anno le opzioni più confacenti alle proprie attitudini, debitamente verificate, con la collaborazione delle famiglie, dei docenti e di eventuali esperti. A tal fine, agli alunni nel primo trimestre si presenterà la possibilità di costruirsi il gruppo opzionale con discipline necessariamente trattate da due dei gruppi proposti.

Al termine del periodo stabilito e secondo le risultanze che ne saranno emerse gli alunni verranno aiutati a scegliere l'orientamento loro confacente e alla scelta definitiva di una sola delle « sei » opzioni previste. Eventuali successivi cambiamenti di opzione saranno concordati fra alunni, docenti e famiglie, nell'ambito dei gruppi opzionali offerti dall'istituto e per una sola volta nel biennio.

In ogni caso, nell'ambito del distretto, si dovrà assicurare la compresenza, in condizioni di accessibilità, di tutti i gruppi opzionali.

c) Aree del triennio.

La presenza da cui è necessario far scaturire un discorso sul triennio che sia coerente con la precedente impostazione è che questa fase del corso degli studi costituisca finalmente una scuola per la prima giovinezza (mai realizzata in Italia) e perciò aperta al massimo numero possibile di giovani. Lo esige lo sviluppo giovanile per il quale occorre creare nuovi ordinamenti scolastici volti a realizzare dopo il biennio un triennio di cultura giovanile da progettare *ex novo*.

Prima di discutere dei « canali o indirizzi » in cui articolare il triennio superiore occorre stabilire che questo, nella sua area comune, e nelle libere attività creative, deve adempiere una plurima funzione formativa verso qualsiasi tipo di personalità. Perciò è indispensabile che quanti intendono prepararsi ad una mansione esecutiva non siano costretti ad uscire dalla scuola per accedere ai corsi vari affidati alle re-

gioni ma nella misura più ampia trapassino dal biennio al triennio.

Al contrario la Repubblica, adempiendo correttamente il compito di dettare « norme generali » sull'istruzione (articolo 33 della Costituzione) deve provvedere ad eliminare dal suo ordinamento scolastico la odierna lacuna, facendo maturare nel triennio anche l'orientamento dei giovani a professioni esecutive.

Una « scuola per tutti » deve poter offrire una cultura generale la quale, oltre a favorire la piena maturazione, consenta anche adeguata differenziazione sia relativamente alle attitudini sia relativamente alla scelta professionale. Non si può presumere infatti che il perseguimento della maturazione non implichi come suo aspetto qualificante l'acquisizione di una professione.

In questo quadro si tratterà di distinguere meglio, sia pure nella continuità della formazione per il gruppo di età 14-19 anni, che mentre gli obiettivi del biennio sono di carattere prevalentemente orientativo per le future scelte e gli obiettivi degli ultimi tre anni di studio una più approfondita formazione culturale con l'acquisizione di specifiche competenze capaci di garantire ai giovani:

a) un sicuro possesso e conseguentemente una capacità di uso degli strumenti linguistici, da quelli della lingua nazionale o straniera o anche classica, a quelli dei linguaggi formali, scientifici e tecnologici;

b) la capacità di comprendere l'esperienza umana nelle sue espressioni e nel suo sviluppo storico, valutandone criticamente gli aspetti culturali, politici, sociali ed economici;

c) infine, l'esercizio di capacità operative, anche se — come sostiene il rapporto Faure — la scuola deve preparare al lavoro e all'attività produttiva « procurando ai giovani non solo una formazione specifica per l'esercizio di un preciso mestiere, ma anche l'attitudine all'indefinito perfezionamento e all'adattamento a compiti diversi, via via che evolvono le strutture della produzione e le condizioni del lavoro ».

In campo didattico occorrerà, come suggeriscono le sperimentazioni in corso, trovare le vie effettive della interdisciplinarietà nella ricerca e un'organica sistemazione dei contenuti, precisando meglio i rapporti tra lavoro di base, lavoro opzionale e lavoro elettivo; occorrerà altresì verificare fino a qual punto il sistema scolastico pos-

sa sostenere strutture unitarie comprensive nelle quali coesistano il piano della formazione comune e le diverse « linee » di formazione corrispondenti alle scelte personali degli allievi.

La situazione attuale, tenuto conto anche delle difficoltà di ordine economico, suggerisce di promuovere più diffusamente la organizzazione di quelle strutture comprensive, nelle quali possa essere più facilmente raccolta un'ampia gamma di indirizzi opzionali, evitando il pericolo di false gerarchie culturali.

Nell'organizzazione oraria del lavoro scolastico, quanto più complesse saranno le opzioni tanto minore spazio potrebbe essere riservato all'area comune, e viceversa. Ciò non comporta necessariamente una differente sistemazione dei contenuti all'interno dell'area comune, ma un differente metodo di approccio, nell'esclusivo interesse degli allievi, anche al fine di ridurre i tassi della mortalità scolastica.

In ogni caso l'orario complessivo di permanenza a scuola degli allievi non dovrà estendersi oltre gli *standards* settimanali medi attuali sia per motivi psico-pedagogici sia per motivi di ordine finanziario, con un piano di distribuzione interna delle ore che tenga conto della formazione comune, delle scelte opzionali, delle attività elettive. Si ritiene opportuno porre allo studio la revisione del concetto di lezione-orario, più opportunamente guardando al tempo-unità didattica, in modo che sia possibile realizzare un'organizzazione più agile e flessibile del lavoro scolastico, allineandosi così alle soluzioni adottate in quasi tutti i paesi europei.

I proponenti hanno previsto che il ciclo triennale della scuola secondaria superiore si articoli in quattro canali, comprensivi ciascuno di due o più indirizzi opzionali.

I canali proposti sono:

1) letterario-linguistico-espressivo riferito agli indirizzi classico, moderno, linguistico;

2) matematico-scientifico-tecnologico-industriale riferito agli indirizzi fisico-matematico, meccanico, chimico, biologico, elettrotecnico-elettronico, per l'edilizia e l'agrimensura, per i trasporti;

3) filosofico-pedagogico-psicologico-storico-sociale riferito agli indirizzi filosofico-storico-sociale, pedagogico-psicologico-sociale;

4) giuridico-economico-amministrativo riferito agli indirizzi giuridico, amministrativo, commerciale.

Si precisa che gli ambiti nei quali si distribuiscono i contenuti all'interno del triennio sono quattro:

l'area comune obbligatoria per tutti gli alunni del triennio e, quindi, per gli alunni che fanno capo a ciascun canale;

l'area specifica di canale avente carattere di orientamento, di rinforzo e di compensazione;

l'area opzionale propria di ciascun canale avente carattere di approfondimento connesso con il settore specifico;

l'area elettiva avente finalità di esercizio responsabile di gestione di particolari interessi integrativi.

L'ultimo anno del triennio può giovare di una più duttile e funzionale organizzazione didattica, che, mutuando la sua impostazione dalla metodologia dei corsi universitari, faccia frequente ricorso a seminari, esercitazioni pratiche, attività di ricerca individuale e di gruppo, eccetera. In tal modo, agli studenti, al termine del corso di studi, verrà offerta una più concreta opportunità di confrontarsi ed interagire, mediante attività autogestite, che testimonino del grado di maturità personale e di formazione culturale acquisito. Una cosiffatta scelta metodologica trova la sua migliore giustificazione nella raggiunta dimensione giuridico-sociale degli studenti, concretizzatasi con il possesso della maggiore età a 18 anni.

Come si può desumere dal testo del provvedimento e dalla tabella allegata all'articolo 5 il progetto definisce le discipline dell'area comune e dell'area specifica e rinvia alla responsabilità della Commissione di cui all'articolo 6 la definizione dei piani di studio delle aree opzionali nonché la identificazione dei contenuti delle discipline delle varie aree.

Questa avvertenza si rende necessaria anche per lasciare al processo di riforma una sufficiente capacità di revisione e di adattamento.

Il progetto non prevede, infatti, una struttura rigida, ma consente, in base ad una attenta attività di sperimentazione, quella prevista, appunto, dal decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 419, di avere un processo di revisione delle aree opzionali che potranno essere, anche in seguito ai risultati delle verifiche che si faranno, modificate nell'indirizzo, ridotte o aumentate di numero, a seconda delle necessità del paese e delle esperienze.

Il sistema proposto, sciogliendo definitivamente il bisticcio fra « onni » e « pluri » comprensiva, opta per il criterio della comprensività che è centrato appunto, sulla esistenza di un'area comune significativa, che implica, di conseguenza, una base unitaria culturale ed educativa per tutti i cittadini; ma, proprio per il carattere comprensivo — che comprende, cioè, tutto un insieme di differenziazioni — il sistema è disponibile a coniugare con la base unitaria tutte le differenziazioni esigite dagli alunni e dalla società.

Il problema vero si porrà al momento nel quale si dovrà passare dal quadro ipotizzato alla attuazione nella realtà.

Si impone subito un attento studio della situazione scolastica del paese in connessione con la prossima attuazione della distrettualizzazione, uno studio fondato su una circostanziata rilevazione che faccia emergere la capacità del sistema di recepire le linee di tendenza della riforma e che, perciò, individui le possibili localizzazioni dei canali e degli indirizzi del triennio in corrispondenza, anche, con le richieste che le comunità locali avanzano.

Il Parlamento dovrà, perciò, proporsi il problema dei tempi di attuazione e per quanto concerne il lasso di tempo che dovrà intercorrere fra l'approvazione e l'emanazione della legge e per quanto interessa l'inizio dell'applicazione che si estenderà a partire dalle prime classi raggiunte dalla riforma.

Ma il tutto dovrà svilupparsi entro l'ambito di una attenta programmazione che, pur rispettando la spontaneità delle richieste, sia in grado di garantire — con il confronto degli orientamenti che si formeranno democraticamente nell'ambito dei consigli scolastici distrettuali e provinciali — un trapasso ordinato al nuovo sistema.

Alla riforma dovranno essere interessati gli istituti secondari superiori dell'istruzione classica, scientifica e magistrale (comprese le scuole magistrali), dell'istruzione tecnica e dell'istruzione professionale. Per gli istituti dell'istruzione artistica, che necessitano di ritmi particolari, pur essendo previsto che possano assumere in linea generale la impostazione del presente progetto, sarà presentata una apposita proposta di legge.

d) *Elevazione dell'obbligo scolastico.*

La Commissione nazionale della democrazia cristiana per la scuola secondaria, ricon-

fermando altri documenti dello stesso partito, concludeva i lavori di una lunga sessione tenutasi a Frascati dal 13 al 16 settembre 1974 affermando unanimemente « la necessità di elevare l'obbligo scolastico al 16° anno di età senza farlo coincidere con la conclusione di un tipo di scuola, né con il rilascio di un titolo specifico. L'assolvimento dell'obbligo potrà essere certificato ».

La conferenza nazionale, che la democrazia cristiana ha tenuto a Firenze dal 31 ottobre al 3 novembre 1974 sui problemi della scuola, ha fatto proprio questo deliberato sicché la proposta del prolungamento dell'obbligo scolastico, qui presentato dai proponenti, costituisce una risposta fedele alle tesi politiche della democrazia cristiana, cui i proponenti stessi si onorano di appartenere, mentre costituisce altresì un obiettivo qualificante, ormai irrinunciabile da parte di paesi, come il nostro, che intendono dare una risposta positiva all'accresciuta domanda d'istruzione e formazione. In quasi tutti i principali paesi europei la durata dell'obbligo scolastico oscilla dai 9 ai 10 anni; meritano particolare menzione a tal proposito i paesi — la Francia, il Belgio, il Lussemburgo, l'Olanda, la Repubblica federale tedesca — con i quali il nostro ha impegni di collaborazione volti a dare uniformità agli ordinamenti scolastici.

L'elevazione dell'obbligo scolastico, va detto subito, non deve costituire un ulteriore motivo perché i giovani rimangano nella scuola a parcheggio obbligato per altri due anni oltre l'attuale limite fissato dalla legge n. 1859 del 1962 al compimento dell'ottavo anno di scolarità; ma deve viceversa rispondere a profonde motivazioni politico-sociali ed educative. Le seconde non meno importanti e serie delle prime, se si considera quanto in merito il documento della commissione Biasini rilevava, chiarendo che i primi due anni della fascia secondaria superiore meritano un discorso a sé, perché « corrispondono a quello specifico periodo evolutivo, nel quale si consolidano le strutture mentali e si manifestano chiaramente le caratteristiche individuali sia sul piano intellettuale sia su quello delle aspirazioni e degli interessi. Questi primi due anni — aggiungeva il documento Biasini ricordato — non possono diventare, neppure nella prospettiva dell'elevazione dell'obbligo scolastico, un prolungamento puro e semplice della scuola media, ma devono essere utilmente impiegati, oltreché per la

crecita formativa, anche e soprattutto per l'orientamento degli adolescenti ».

Vale la pena richiamare a tale proposito la risoluzione n. 2 votata a Strasburgo nel settembre 1967 in materia di orientamento scolastico dai ministri europei dell'educazione. In tale sede fu appunto considerato come uno degli scopi fondamentali dell'insegnamento scolastico moderno sia rappresentato dalla democratizzazione, e lo orientamento continuo è certamente una condizione essenziale per conseguire tale obiettivo. D'altra parte, la possibilità di attuare un valido processo di orientamento progressivo nel corso del periodo della scolarità della maggior parte dei paesi europei, sottolinea la risoluzione ricordata, tende a prolungare la durata dell'insegnamento obbligatorio.

Se il prolungamento dell'obbligo scolastico può quindi favorire un più valido orientamento alle scelte scolastiche e professionali da parte dei giovani, si potrà rendere un servizio anche alla società oltre che alla persona, se è vera la riflessione di Reuchlin, secondo la quale invece di considerare le organizzazioni scolastiche e i sistemi di orientamento a rimorchio della pianificazione economica, sarebbe più sensato considerare la pianificazione scolastica e i principi di orientamento come elementi suscettibili di influenzare notevolmente la pianificazione economica.

Quel che è certamente vero è che l'età 14-16 anni pone particolarissimi problemi per l'adolescente sul piano della ricerca interiore, della scoperta di sé, dei tentativi di inserirsi adeguatamente nella realtà sociale, degli sforzi che vengono compiuti per trovare la strada giusta in vista della scelta professionale.

Quando la scuola abbandona i giovani — e ciò accade oggi ancora per un'elevatissima percentuale di essi tenuti a completare l'obbligo scolastico a 14 anni — spesso la scelta della strada personale viene fatta dagli stessi giovani non liberamente, sotto la spinta di fattori sociali ed economici, che la scuola non è più in grado di controllare.

Tutto ciò suona a favore dell'impegno di prolungamento dell'obbligo scolastico a 16 anni, pur consapevoli del maggiore sforzo finanziario che il paese è chiamato a sostenere per la realizzazione di tale obiettivo e convinti della priorità della soluzione dell'effettivo e qualificato adempimento

dell'obbligo fino a 14 anni. Si tenga presente che, per i primi due anni scolastici, è dato prevedere che il prolungamento dell'obbligo determini un aumento di circa 12.000 classi, formate da 30 alunni.

Trattasi di un costo che il nostro paese può e deve sostenere, se si è convinti della necessità di affrontare meglio i problemi dei giovani appartenenti alla fascia d'età 14-16 anni, età interessante sul piano psicologico, come si ha modo di rilevare in un documento del Consiglio superiore della pubblica istruzione, chiamato a suo tempo a dare un parere sullo schema di disegno di legge presentato dall'allora ministro Scalfaro per la riforma degli istituti di istruzione superiore.

Sono stati rivisti in numerose occasioni i dati relativi al ritardo scolastico degli alunni. Altrettanto considerevole è il fenomeno degli abbandoni, che si fa particolarmente avvertire nel passaggio dal primo al secondo anno di corso di scuola secondaria superiore.

« Alcuni dati — scrive la Fadiga Zanetta (*Il sistema scolastico italiano*, il Mulino, 1971) — documentano le condizioni di disagio pedagogico che accompagnano la frequenza del primo anno di scuola secondaria superiore e che sono tali da condizionare sensibilmente il destino scolastico dei giovani. È chiaro infatti che per i giovani delle classi popolari la crisi di adattamento e di rigetto dell'istituzione scolastica, nel momento della bocciatura, è un forte stimolo ad abbandonare la scuola per entrare nel mondo del lavoro essendo stata raggiunta nel frattempo l'età legale per poterlo fare. La rimozione di questa condizione di disagio scolastico si pone quindi come condizione per rendere reale e non puramente formale il prolungamento dell'istruzione obbligatoria al 16° anno di età ».

e) *Il rapporto fra studi secondari e professioni.*

Un altro punto nodale dei dibattiti relativi alla riforma è rappresentato dal rapporto fra studi secondari e professioni, sia quelle che esigono una preparazione di primo livello, sia quelle cosiddette intermedie, sia, infine, quelle che comportano una preparazione universitaria. Questo aspetto della questione non è irrilevante se su di esso si sono arenati studi, ricerche, sperimentazioni. Si può, anzi, affermare che con-

corrano a determinarne la complessità numerosi elementi.

Al cittadino deve essere assicurata, nella misura più ampia possibile, la libertà di scelta della propria attività professionale (articolo 4 della Costituzione) e la scuola deve positivamente concorrere al formarsi di questa libertà.

Per converso, perché la libertà non sia fittizia, si esige l'esistenza di uno sviluppo economico e di una connessa programmazione che permetta di assicurare, nella misura più ampia possibile, reali sbocchi occupazionali.

Si rileva, peraltro, che la programmazione non dovrà investire rigidamente il sistema scolastico se non si vorranno stabilire sbarramenti da numero chiuso che contrastano col diritto del cittadino a scegliere liberamente (non è fuori luogo annotare che il numero chiuso anche a livello scolastico secondario superiore è presente nei sistemi scolastici dei paesi capitalisti come in quelli dei paesi socialisti).

Allora le scelte possibili sono due: o disarticolare completamente il sistema scolastico dal sistema professionale (la « deprofessionalizzazione » introdotta nel dibattito italiano dal Convegno OCDE del 1970; Frascati) o non trascurare l'attenzione per la formazione delle competenze e individuare dei sistemi di raccordo con il mondo professionale e produttivo, per le specializzazioni tecniche e per le abilitazioni conseguenti.

La prima scelta è suscettibile di incidere negativamente sulla realtà educativa; il suo vero esito può essere la mortificazione dello sviluppo culturale e professionale del giovane e, comunque, un sostanzioso ed inevitabile prolungamento della scolarità determinato dalla necessità di rinviare all'Università molti aspetti degli studi non compiuti nella scuola secondaria.

La seconda scelta, sinora, è stata forse più accennata che studiata a fondo. In essa si possono individuare le possibilità di uscire dalle sabbie mobili nelle quali si rischia di affondare. A una condizione, tuttavia: ossia che essa possa veramente individuare un sistema di raccordo che implichi la piena corresponsabilizzazione della pubblica istruzione, unitamente a quella degli ordini professionali e delle regioni, queste ultime come sedi di programmazione per l'ambito di loro competenza.

Questo sistema di raccordo, che supone, tuttavia, non una scuola deprofessio-

nalizzata, ma una scuola attenta a promuovere competenze professionali effettive, sia pure in un ambito di sufficiente polivalenza, è, nel progetto, individuato come post-secondario, entro l'ambito scolastico, alle dipendenze, cioè della pubblica istruzione ma in organico rapporto con le regioni e con le università.

Del resto le espressioni più avvedute del mondo del lavoro, sia quelle imprenditoriali sia quelle operaie, convergono nell'esprimere la esigenza di un effettivo intervento educativo da parte della scuola anche nell'ambito della promozione della professionalità come momento razionale, umano.

« Nel medio periodo la lotta alla selezione va sviluppata attraverso la riforma dell'ordinamento della scuola media superiore che significhi elevamento dell'obbligo scolastico (è da verificare l'ipotesi dell'estensione al 16° anno) e l'abolizione della divisione tra scuole umanistiche e professionali (tra scuole di serie A e serie B). La « riforma » è uno strumento per creare contraddizioni tra scuola e processo produttivo cercando di aprire in essa nuovi spazi di confronto e di lotta ». (Cfr. Assemblea nazionale scuola di gioventù aclista - Milano 2/3 febbraio 1974).

« La spinta ad una simile concezione della scuola secondaria superiore - si legge peraltro in un documento di studio della Confindustria nel 1973 - proviene anche da nuove concezioni culturali ed economiche. Le figure, per esempio, del maestro, del geometra, del ragioniere, forse anche del perito, non corrispondono più alle aspettative del mondo della cultura e della produzione: la cultura autentica è formazione di forza-lavoro e la produzione è intelligenza e creatività, ossia produzione, oltre che economica, anche culturale ».

Naturalmente la minore carica in senso professionale che gli studi secondari superiori devono conservare implica anzitutto che la stessa professionalità degli studi va rifondata secondo le nuove esigenze della società di oggi e di quella che verrà; e conseguentemente che si provveda a delineare un sistema di formazione professionale che garantisca ai vari livelli un idoneo raccordo fra la scuola e le attività di lavoro.

Tali considerazioni sono state condivise dallo stesso Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro, in varie occasioni, nelle quali è stata riscontrata la mancata predisposizione di sbocchi occupazionali adegua-

ti all'incremento della scolarità, l'insufficienza dei processi formativi scolastici ed extrascolastici. In un importante documento di quel Consesso si legge, a proposito dei problemi dell'istruzione e formazione professionale e dell'apprendistato: « I problemi dell'istruzione tecnica e della formazione professionale non possono, in prospettiva, che essere riguardati, da un lato, nel quadro della futura riforma dell'istruzione secondaria e, dall'altro, in quello dell'attuazione dell'ordinamento regionale ».

Gli estensori del progetto hanno individuato anche il campo occupazionale al quale gli utenti della scuola secondaria superiore potranno accedere, previo un breve periodo di specializzazione a fini abilitanti.

Infatti i canali previsti preparano, anche grazie ad un periodo post-secondario di specializzazione, alle qualificazioni professionali come appresso indicate:

1) Il canale letterario - linguistico - espressivo nei suoi indirizzi classico moderno e linguistico alle professioni di archivista, assistente di biblioteca e di museo; interprete traduttore; operatore pubblicitario, eccetera.

2) Il canale matematico-scientifico-tecnologico:

a) nell'indirizzo fisico-matematico alle professioni di analista fisico, tecnico di laboratorio, di informatica, di cibernetica, di statistica, di assicurazioni, programmatori, eccetera;

b) nell'indirizzo meccanico alle professioni di tecnico meccanico in termotecnica, in macchine utensili, in meccanica di precisione, in metallurgia, delle industrie metalmeccaniche, eccetera;

c) nell'indirizzo elettrico alle professioni di elettrotecnico in elettronica industriale, energia nucleare, telecomunicazioni, fisica industriale, eccetera;

d) nell'indirizzo di chimico alle professioni di tecnico chimico in chimica industriale, conciaria, tintoria, nucleare, tessile, cartaria, in materie plastiche, analisi chimica, eccetera;

e) nell'indirizzo biologico alle professioni di tecnico biologo in analisi biologica, dietetica, psico-terapia, attività paramediche, agraria, eccetera;

f) nell'indirizzo edilizio e di agrimensura alle professioni di tecnico edile, geometra, tecnico dei servizi, tecnico agrimensore, eccetera;

g) nell'indirizzo per i trasporti alle professioni di capitano di lungo corso, eccetera.

3) Il canale filosofico-pedagogico-psicologico - storico - sociale:

a) nell'indirizzo filosofico - storico - sociale, alle professioni di archivista, tecnico di biblioteca, guida turistica;

b) nell'indirizzo pedagogico-psicologico-sociale alle professioni di testista, educatrice d'infanzia, educatore di comunità, puericultrice, tecnico della pubblicità, eccetera.

4) Il canale giuridico-amministrativo:

a) nell'indirizzo commerciale alle professioni di tecnico bancario, ragioniere, agente di borsa, tecnico del commercio estero, tecnico mercantile, eccetera;

b) nell'indirizzo amministrativo alle professioni di segretario d'azienda, dirigente di comunità, impiegato di concetto, amministratore, tecnico del turismo, eccetera;

c) nell'indirizzo legale alle professioni di carriere giudiziarie di concetto, tecnico di infortunistica, eccetera.

La soluzione indicata dalla presente proposta di legge è in linea con le riflessioni sin qui espresse, anche quando non ignora che la nuova scuola secondaria superiore non può trascurare la situazione e le opportunità che devono essere offerte a chi, per scelta meditata o necessità di vita, voglia o debba avviarsi a una occupazione prima di giungere al diploma finale. Essa, pertanto deve offrire anche la possibilità di accesso ad iniziative di avviamento all'occupazione e deve lasciare aperta la possibilità di un ritorno a scuola, secondo l'ormai affermato principio dell'educazione permanente o ricorrente. Va infatti accettata la tesi secondo la quale l'organizzazione scolastica è una parte del sistema all'interno del quale, globalmente, si affrontano e si risolvono, nella misura in cui è possibile, i problemi della crescita umana dell'uomo e della sua formazione professionale; superando quindi la distinzione che ancora oggi viene fatta valere tra momento scolastico e momento non scolastico ai fini dell'educazione.

Non accetta tale distinzione il rapporto sulle strategie dell'educazione di E. Faure e altri, laddove avverte che « l'educazione extrascolastica offre un ampio ventaglio di possibilità che devono essere utilizzate in

modo produttivo, ponendosi tuttavia la scuola oggi e ancora domani come organismo concepito per dispensare un insegnamento metodico alla generazione che cresce e quindi fattore decisivo per la formazione di un uomo atto a contribuire allo sviluppo della società, a prendere parte attiva alla vita con una valida preparazione al lavoro ».

È in questa prospettiva che si muove il pensiero dei massimi teorici dell'educazione permanente, quando affermano, con L. Lengrand che, a ragione dell'accelerazione dei mutamenti, dell'espansione demografica, dell'evoluzione delle conoscenze scientifiche e della tecnologia, all'educazione permanente si deve guardare come ad « un ordine di idee, di esperienze e di realizzazioni ben precise, vale a dire all'educazione nella pienezza del suo concetto, nella totalità dei suoi aspetti e delle sue dimensioni, nella continuità ininterrotta del suo sviluppo, dai primi momenti dell'esistenza agli ultimi e nella articolazione profonda ed organica dei suoi diversi momenti e delle sue successive fasi ».

Non si devono necessariamente fare previsioni da « futuribili » per comprendere il nuovo ruolo che le istituzioni scolastiche sono chiamate a svolgere già nella società di oggi e ancora più nella società di domani: un ruolo formativo che tenga conto del continuo cadere in disuso delle vecchie conoscenze e delle attività professionali e tecniche su di esse fondate, per cui sempre più necessario risulta che i contenuti professionali della formazione che i giovani ricevono a livello di scuola secondaria superiore siano coerenti alle caratteristiche delle condizioni di mutamento sociale, economico, e culturale, e alle trasformazioni accelerate cui la struttura professionale soggiace.

La conseguenza è che, riprendendo alcune considerazioni svolte prima, la scuola non ha la possibilità di dare una risposta puntuale alle richieste che gli innumerevoli profili professionali presentano, sia pure o meglio ancora proprio nella persuasione ormai molto diffusa, che esiste da tempo tra il nostro sistema scolastico e la realtà economica e del lavoro un divario sia di tipo quantitativo (sono da considerare a tale proposito i tassi di disoccupazione o di sottoccupazione) sia di tipo qualitativo (per quanto riguarda quello che viene definito « il cronico ritardo nel quale sono i profili professionali sui quali viene orientata la preparazione professionale rispetto all'evoluzione tecnologica e dell'organizzazione del lavoro »).

Queste esigenze sono avvertite parimenti dai diversi settori produttivi, industriale, agricolo o terziario, dalla grande come dalla piccola e media industria: in qualunque ambito di lavoro — miri quest'ultimo alla produzione di beni o di servizi — si richiede ormai all'operaio qualificato, al tecnico, all'addetto alle attività agricole, al professionista una capacità di adattamento a una situazione evolutiva, e la capacità di rapido apprendimento di nuove tecniche. All'acquisizione di tali capacità da parte delle nuove generazioni deve rispondere il ruolo della nuova scuola secondaria superiore, cui è demandato il compito di dare ai giovani un tipo di formazione che consenta un agevole successivo innesto delle future specializzazioni, senza peraltro far pensare ad una scuola e quindi ad una istruzione che non si preoccupi di fornire anche competenze professionali.

Appare interessante quanto si legge nella relazione sulla situazione educativa del Paese svolta ad opera del Centro studi investimenti sociali. A proposito della elaborazione dei piani di studio relativi all'istruzione secondaria superiore, il CENSIS osserva che essi dovrebbero tener conto: « di obiettivi educativi polivalenti in luogo di quelli attuali i quali puntano, sulla carta, a far conseguire un ruolo professionale e sociale specifico ed immutabile; delle possibilità intellettuali e culturali degli allievi, nonché dei nuovi interessi e bisogni di socializzazione emergenti nella tipica situazione psico-sociale delle ultime generazioni; delle esigenze professionali individuate non sulla base del numero dei posti di lavoro, bensì puntando a formare in vista di quelle funzioni ed attitudini che si possono ritrovare in differenti settori dell'attività economica; e che comportano, quindi, più il possesso di capacità sul piano metodologico che di nozioni; dell'esigenza di far conoscere e di far sperimentare i meccanismi dell'organizzazione giuridica, politica, civile, sociale e produttiva della società, di far maturare una consapevolezza critica verso nuovi rapporti soprattutto in riferimento al ruolo a cui la scuola prepara, vale a dire alla divisione del lavoro e alla stratificazione sociale ».

La presente proposta di legge non individua quindi in due momenti successivi la formazione generale o genericamente umana e la formazione professionale. In una corretta concezione educativa, l'educazione alla professione inerisce profondamente alla promozione del pieno sviluppo della persona e

viceversa. Ma, altro è la formazione professionale, da identificarsi con un'azione di orientamento, di sviluppo e di promozione delle competenze fondamentali, altro è la conquista della specializzazione specifica di tipo professionale in relazione all'immediata esigenza di immissione nel settore del lavoro.

Una scuola secondaria superiore che accetti tale concezione dell'educazione riesce a far superare la contrapposizione tra lavoro e cultura. « Bisogna comprendere — scrive J. Maritain — che il lavoro manuale autentico non è il lavoro di una bestia da soma o di un robot, ma un lavoro umano, nel quale sono impegnati insieme il corpo e lo spirito, come essi lo sono pure nel lavoro intellettuale di un impiegato, di un avvocato, di un professore, di un medico eccetera che non possono compiere il loro lavoro senza una certa parte di esercizio corporale ».

f) *L'esame conclusivo.*

Gli esami conclusivi degli studi secondari superiori costituiscono un momento estremamente importante di verifica dei livelli di crescita umana e culturale conseguiti dai giovani e delle competenze acquisite da questi ultimi.

Intorno al problema degli esami di maturità, come è noto, è aperto da qualche tempo un profondo dibattito che ne affronta gli aspetti giuridici, pedagogici, tecnici, politico-educativi; ciò avviene per il fatto che il momento di verifica finale degli studi costituisce indubbiamente un *test* significativo per la validità stessa dell'organizzazione del sistema scolastico secondario.

Riforma della scuola secondaria superiore e riforma degli esami di maturità devono essere contestuali.

Sarebbe certamente molto semplice riassumere le critiche, che sono venute accumulandosi dal 1969, anno in cui con decreto-legge n. 9 del 15 febbraio 1969 convertito nella legge n. 119 del 5 aprile 1969, si dispose la disciplina sperimentale degli esami, ad oggi. Sta di fatto che le stesse percentuali relative agli allievi che superano annualmente gli esami rendono pressoché inutili questi ultimi, dato che i medesimi non rispondono né ad esigenze di seria selezione delle capacità né alle esigenze di un orientamento alle scelte degli studi universitari o professionali. Soprattutto inconsistente si presenta, ai fini della validità

degli esami, il meccanismo attualmente operante per la scelta delle discipline che sono oggetto del colloquio. La Commissione di studio istituita dal Ministero della pubblica istruzione nel 1969 per la valutazione dei risultati degli esami di maturità ebbe infatti occasione di rilevare quanto segue: « Una delle novità che ha maggiormente caratterizzato l'attuale disciplina degli esami di maturità e sulle quali i risultati sinora hanno dato luogo a valutazioni e a giudizi assai contrastanti è rappresentata dalla scelta affidata, oltre che alla commissione esaminatrice, anche al candidato di due materie tra le quattro indicate dal Ministero per lo svolgimento del colloquio. Va subito osservato che tra gli effetti di tale disposizione — considerato anche il periodo entro il quale il Ministero è tenuto ad indicare le quattro materie tra le quali la scelta deve operare — il più scontato è dato dal disimpegno del candidato rispetto alle materie « escluse ». Disimpegno che in gran numero di casi accredita un sostanziale abbandono, a partire da un certo momento dell'anno scolastico, di alcune discipline di studio. Sicché il meccanismo della scelta che, nelle intenzioni del legislatore, mirerebbe a favorire l'opzionalità delle prove di esame per il candidato, in verità la contrae, la limita nella misura in cui ne sottolinea più ancora la natura del diritto che quella di un atto rivolto dal candidato lungo tutto l'arco della propria vita scolastica.

Invero, il problema, della scelta delle materie di esame andrebbe affrontato in un quadro di riferimento più ampio, nel quale non andrebbero tralasciati i maggiori temi rientranti nella riforma degli ordinamenti scolastici, nella revisione dei contenuti educativi, nell'aggiornamento della metodologia dell'insegnamento, nell'attuazione, infine, delle più sperimentate e valide tesi docimologiche. Ma, seppure in una prospettiva di riforma di medio o breve periodo della vigente disciplina degli esami, il problema dell'opzionalità va affrontato e avviato almeno a nuova soluzione. Quello della scelta infatti non può essere ulteriormente sostenuto quale atto casuale, di circostanza, collegato ad un solo momento della vita scolastica del giovane, sebbene quale momento conclusivo del processo di formazione. Si sostiene giustamente da molti che il modo in cui ciascun individuo affronta la scelta sarebbe indicativo della sua maturità.

Attualmente la scelta del candidato non muove da tali presupposti, articolandosi

spesso in un gioco di valutazioni di opportunità, dal quale è estraneo il tentativo di una rappresentazione lucida, onesta dei personali interessi e delle personali inclinazioni.

L'esautoramento inevitabile di alcuni docenti, messi fuori causa ad un certo momento dell'anno scolastico dalla scelta necessariamente effettuata dal candidato sulla scorta delle disposizioni ministeriali non può, inoltre, che compromettere gli sforzi di una scuola che voglia rafforzare e non sopprimere il carattere di interdisciplinarietà che deve contrassegnare l'azione dei docenti, sia per gli interventi individuali da essi promossi, sia per le iniziative da prendere a livello di organi collegiali (collegi di insegnanti e consigli di classe). Ecco perché la scelta del candidato, per non essere fittizia ma reale, libera deve potersi muovere in un'area culturale più ampia di quella attualmente circoscritta dalle quattro materie indicate dal Ministero. Una meditata scelta infatti può maturare soltanto in rapporto ad un impegno scolastico che riesca con una più accentuata sistematicità e con una maggiore critica ad approfondire effettivamente lo studio dei vari contenuti educativi, in modo che risulti la scelta stessa, come la circolare ministeriale del 2 gennaio 1970 giustamente sottolinea, l'espressione di una maturazione individuale. Si comprende bene che una scelta che chiarisca allo stesso giovane i propri limiti e i propri valori può dare utili e più significative indicazioni alla commissione in vista della valutazione alla quale essa è chiamata, relativamente all'orientamento da considerarsi quale contributo importante alla chiarificazione del giovane anche agli effetti della scelta degli studi universitari. E in tale quadro di riferimento possono apprezzarsi meglio altresì i risultati di lavoro che il candidato può aver conseguito nel corso dell'anno scolastico, attraverso indagini condotte su singole discipline o su particolari temi di studio, sui quali risultati il consiglio di classe è tenuto a compilare un'apposita relazione destinata alle commissioni esaminatrici. Sarà in tal modo possibile dare maggiore corpo a quelle forme di più pronunciata partecipazione del giovane alla stessa organizzazione delle attività di studio e all'attività didattica, attraverso letture più libere ed articolate, gruppi di studio, attività di studio a carattere seminariale e una più aperta collaborazione tra docente e allievo.

Sembra pertanto alla commissione che la scelta da parte del candidato della disciplina che deve formare oggetto del colloquio vada esercitata tra tutte le discipline dei programmi di studio e non solamente tra quelle indicate dal Ministero. Come conseguenza di tale principio, anche la scelta della seconda prova scritta dovrebbe essere effettuata dal candidato. In tale senso andrebbe quindi subito modificato il primo comma dell'articolo 6 della vigente disciplina.

Il Ministero dovrebbe limitarsi ad indicare le quattro materie tra le quali la commissione esaminatrice effettuerebbe la scelta della seconda materia oggetto del colloquio.

L'accoglimento dell'ipotesi prospettata in merito ad una più reale e larga opzionalità trova piena giustificazione anche nell'ordinamento degli istituti tecnici, nel quale le discipline delle diverse specializzazioni, ordinate in gruppi con stretta connessione, sono già espressione di una opzionalità che sarebbe sacrificata dall'intervento limitativo del Ministero ».

Merita anche menzione quanto rilevato nel documento di studio della Commissione Biasini sempre a proposito degli esami conclusivi degli studi secondari, laddove è scritto che « a conclusione del quinquennio, gli alunni sostengono un esame di Stato in base al cui esito positivo — che sarà attestato con un diploma recante esplicita menzione anche dell'indirizzo opzionale seguito — conseguino il diritto di accedere sia all'università, sia alle prove per l'abilitazione professionale ».

Altro punto sul quale è ferma l'attenzione dei tecnici è quello relativo alla composizione della commissione esaminatrice. Le tesi sono tuttora contrapposte, ma per motivi più politici che pedagogici riconosciuta com'è da tutti la necessità che il giudizio da formulare circa la maturità e le capacità conseguite dagli allievi comporti una conoscenza così approfondita dei giovani, da non poter pensare che essa possa essere formulata da docenti che soltanto per alcuni giorni sono a contatto con i giovani da esaminare, e spesso senza essere in possesso di tutti gli elementi necessari per una valutazione oggettiva che risponda compiutamente anche ai fini dell'orientamento.

La presente proposta di legge sostiene la tesi delle commissioni costituite dai docenti che hanno seguito gli allievi nel corso

degli studi e da un presidente esterno: tale soluzione, incoraggiata da motivi tecnici, pedagogici ed anche economico-finanziari (quella che viene definita una inutile operazione o un inutile rituale costa allo Stato diversi miliardi l'anno) offre una adeguata risposta alla richiesta diretta ad ottenere la utilizzazione più ampia della « testimonianza » che la scuola di provenienza può e deve rendere nei confronti della personalità dell'allievo ai fini del giudizio di maturità.

Si tenga presente che dal documento di ricerca elaborato dal professore Eugenio Egger per il Segretariato del Consiglio di Europa risulta che soltanto il 50 per cento dei paesi considerati opta ancora per le commissioni esterne.

Tale linea di orientamento è coerente alle osservazioni svolte già diversi anni fa dal Consiglio superiore della pubblica istruzione, che ritenne assai opportuna comunque una maggiore « responsabilizzazione » della scuola di provenienza dei candidati, valorizzando al termine dell'ultimo anno di corso lo scrutinio finale, concepito come un vero e proprio « bilancio » della carriera scolastica di ciascuno.

E tale maturità la si deve verificare su documentato dialogo, che chiamiamo esame, con cui il giovane e per la disciplina dell'area comune e per quella dell'area specifica di scuola e per quelle che trattano un argomento scelto dal giovane stesso nell'indirizzo opzionale possa seriamente fare valere il grado globale e sintetico di una generale maturità e nel contempo possa documentare la capacità propria di approfondimento nel canale da lui scelto corroborato e completato dalle discipline per cui ha voluto optare.

Sono tre prove scritte, una per ciascuna delle aree: comune, canale, opzione e un solo colloquio su cinque materie due per l'area comune, due per il canale scelto e una per l'area opzionale. Di queste cinque materie una per ogni area tre sono scelte dall'allievo e due per le sole prime due aree, dalla Commissione.

Sembra ai proponenti che la composizione della Commissione, il tipo degli esami, il modo di scegliere le prove mentre aiutano il giovane a dimostrare il meglio di sé permettono di non cadere nell'errore, che qualche volta si è verificato, di giudizio espresso affrettatamente sull'allievo.

g) *Diritto allo studio - Lavoratori studenti.*

Alcune disposizioni della presente proposta di legge pongono l'accento su bisogni di natura sociale che trovano espressione nel diritto allo studio e nella possibilità riconosciuta ai lavoratori di riprendere gli studi, spesso abbandonati per motivi sociali od economici.

Il Parlamento si è occupato in tempi diversi delle provvidenze per i lavoratori-studenti, ma, vale la pena notarlo, non sempre con successo; e ciò va detto con amarezza se si considerano le ragioni di giustizia sociale che sono alla base di orientamenti politici e culturali volti a garantire che i giovani costretti ad abbandonare prematuramente gli studi abbiano la possibilità di riprenderli.

Tali orientamenti per altro sono coerenti ai principi sanciti dalla Costituzione repubblicana, in base ai quali devono essere rinvenute possibilità concrete di ripresa negli studi, di istruzione e di elevazione sociale per tutti.

Vale la pena osservare che sarebbe dimostrabile il rapporto tra rendimento in sede di lavoro e livello di istruzione raggiunto dai lavoratori. Molti talenti sono sacrificati, proprio perché non hanno l'opportunità di coltivare gli studi.

L'istituto così detto delle 150 ore ha avuto il merito di presentare una richiesta di istruzione da parte del lavoratore, che richiederebbe modalità di attuazione e forme di realizzazione diverse, per cogliere il reale significato di una richiesta formativa e culturale, che certamente non va piegata alla semplice acquisizione del titolo di studio.

Una concezione nuova del rapporto tra lavoro e istruzione comporta necessariamente una revisione del rapporto tra lavoro e cultura. Ancora oggi, spesso si fa distinzione tra questi due ultimi termini, senza considerare che la partecipazione del giovane alla vita scolastica deve trovare una naturale prosecuzione nella vita di lavoro; e questa non può rendere estraneo il lavoratore, giovane o adulto che sia, dai processi culturali e formativi, che devono oltremodo servire alle finalità dell'educazione permanente.

Non si può non tener conto, quando si parla dei lavoratori, dei problemi che essi hanno circa i turni di lavoro, i permessi, i congedi e così via: problemi che accrescono le difficoltà di partecipazione alla vita

scolastica, sicché qualsiasi provvidenza debba essere studiata per i lavoratori che intendono riprendere gli studi non può non considerare le condizioni effettive nelle quali essi si trovano a vivere.

La presente proposta di legge, a proposito dei lavoratori-studenti sancisce il diritto alla ripresa degli studi, con l'istituzione nelle scuole secondarie superiori di sezioni per i medesimi, con calendario ed orario compatibili appunto con i loro obblighi di lavoro. Tenuto conto della esperienza realizzata dai lavoratori nelle sedi di lavoro e del livello culturale conseguito, la proposta prevede che il calendario, i programmi e gli orari delle sezioni per i lavoratori-studenti sono da determinare con decreto del Ministro della pubblica istruzione, sentito il parere del Consiglio nazionale della pubblica istruzione del quale fanno parte, come è noto, ai sensi dell'articolo 16 del decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416, rappresentanti del mondo dell'economia e del lavoro designati dal Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro.

Ma, alla logica delle provvidenze da disporre per i lavoratori-studenti risponde l'intero dispositivo normativo dell'articolo 14 della presente proposta di legge, che prevede uscite e rientri scolastici, per consentire la ripresa ininterrotta degli studi secondari superiori, anche per conseguire titoli di studio di grado superiori a quello dei titoli di cui gli interessati sono in possesso.

h) Serietà culturale (aggiornamento dei docenti - revisione dei programmi).

La nuova scuola secondaria superiore dovrà essere caratterizzata da una forte ripresa di serietà culturale e scientifica resa estremamente necessaria proprio dalle richieste che i giovani pongono alla comunità sociale e alle istituzioni scolastiche. In questa prospettiva si impongono:

a) una vasta ed organica azione per l'aggiornamento degli insegnanti volta a favorire la presenza di docenti qualificati nelle discipline di loro specifica competenza e nella metodologia educativo-didattica, disposti ad operare attivamente nell'istituzione scolastica come animatori di attività e progetti educativo-didattici, e a realizzare la loro professione in termini di innovazione permanente;

b) una attenta revisione di tutti i programmi di insegnamento, revisione resa necessaria dalla completa ristrutturazione prevista dal progetto di riforma.

Riguardo al primo obiettivo si rileva che la situazione di eccezione proposta dal riordinamento globale di un ordine di scuola, ed ancor più sottolineate dalle implicazioni organizzative e metodologiche che la riforma, qui presentata, determinerà, comporta necessariamente uno sforzo coordinato di notevole entità.

Basta accennare ai problemi che si porranno ai docenti delle discipline che saranno proposte in forma obbligatoria a tutti gli alunni (area comune) in vista di un processo educativo e didattico capace di valorizzare le energie latenti di ciascun alunno e nello stesso tempo di non consentire, per le difficoltà dell'impatto culturale - cui deve essere assicurata la richiesta serietà - fughe, evasioni, dispersioni frustranti, mentre deve realizzare, mediante una oculata individualizzazione degli interventi, una scuola realmente « produttiva ». Ma problemi di ancor più significativo peso si porranno ai docenti delle discipline dell'area opzionale i quali dovranno conciliare le esigenze della promozione di una effettiva competenza con quelle di una necessaria despecializzazione.

Dovranno, perciò, essere promosse attente indagini per individuare quali discipline debbano essere mantenute nell'area opzionale e quali debbano essere, più opportunamente, trasferite ai corsi post-secondari che il progetto prevede debbano essere istituiti nell'ambito scolastico sia per un opportuno sviluppo della formazione scolastica, sia per non disperdere attrezzature e competenze, sia per assicurare un coordinamento nazionale a tutte le varie possibili iniziative.

Per l'aggiornamento dei docenti di questo grado di scuola si rende necessaria la più sollecita attivazione del sistema previsto dal decreto del Presidente della Repubblica n. 419 del 1974 unitamente a una serie di interventi da coordinare in sede nazionale dalla Commissione di cui all'articolo 4.

A proposito del secondo obiettivo - la revisione dei programmi - si richiamano alcune considerazioni preliminari con l'auspicio che possano essere affidate all'attenzione della Commissione che dovrà proporre i nuovi programmi.

Che il problema dei programmi sia al centro della riforma di ogni scuola è dimostrato anche dalle dimensioni internazionali del dibattito sulle strategie da adottare per la loro elaborazione.

Sono note almeno tre pubblicazioni dell'OCDE sulla questione: « Programmes d'enseignement à partir de 1980 » (relazione di uno *stage* dell'OCDE tenuto in Germania nel 1970).

« L'élaboration des programmes d'études, question de style » (resoconto di una conferenza tenuta nell'Illinois dall'OCDE nel 1971).

« Guide pour l'innovation pédagogique - Elaboration des programmes scolaire » (puntualizzazione sui risultati della ricerca a cura di una *équipe* di esperti del Centro per la ricerca e la innovazione nell'insegnamento).

Il reperimento di situazioni effettuato dall'OCDE permette di accertare la esistenza di almeno tre tipologie differenti al riguardo:

a) quella scandinava (Svezia, Norvegia, Finlandia) in cui la innovazione pedagogica controllata, in quanto parte di un quadro più o meno chiaramente delineato di obiettivi socio-politici da perseguirsi grazie all'azione della scuola nel suo insieme, è assoggettata a detti obiettivi predeterminati ed è messa a punto in sede centralizzata da servizi appositi;

b) quella di tipo francese (Francia, Belgio, Austria, Spagna) in cui ancor più fortemente prevale l'elemento centralizzante anche se si avvertono forti spinte al riconoscimento del contributo portato dalle esperienze professionali di base;

c) quella propria dei paesi anglosassoni e di lingua tedesca (Repubblica federale tedesca, Paesi Bassi, Inghilterra, Canada, Stati Uniti) la quale, pur presentando notevoli sostanziali diversità al suo interno, ha come elementi unificati il decentramento amministrativo, l'assenza di interventi programmatori da parte delle autorità centrali, la presenza, invece, di molteplici iniziative promosse da istituti universitari, da associazioni, da fondazioni culturali.

L'Italia in questo schema dell'OCDE non è menzionata, se non di sfuggita, e comunque non è situata nell'una o nell'altra tipologia, tuttavia il nostro paese presenta caratteristiche che lo indicano come facente parte della seconda tipologia, mentre i mutamenti indotti dalla legge n. 477 del 1973

e dai decreti delegati non lo hanno ancora collocato nella terza categoria.

Ci si dovrà, perciò, preliminarmente pronunciare sul concetto di programma: se, cioè, abbia ragion d'essere ancora il programma d'insegnamento inteso come selezione, statuita per legge, di determinati contenuti, una selezione dettata da scelte di valore, in genere subordinate alle richieste del contesto culturale sociale e politico; o se, invece, non abbia maggior senso parlare di curricolo e cioè di una impostazione programmatica che non annulla affatto il ruolo della informazione e dei contenuti culturali, ma che, mentre lascia spazio di iniziativa agli insegnanti, consente di rendere più dinamica l'impostazione e di adeguarla alle effettive esigenze degli studenti e della comunità.

Indubbiamente, l'alternativa fra programma e curricolo partecipa della stessa antinomia esistente fra la scuola centralizzata e uniforme e la scuola decentrata e dell'individualizzazione: nello stesso tempo, non possiamo nasconderci che la situazione della scuola italiana potrebbe condurre ad esasperare talmente la diversificazione dei curricoli da vanificare ogni contributo ad una azione della scuola in vista del raggiungimento di obiettivi condivisi: e, ciò, proprio nel momento nel quale si sottolinea fortemente la esigenza della « comprensività » del sistema scolastico anche in vista di una piattaforma educativa comune.

D'altra parte, appartiene alla nostra tradizione più autentica l'attenzione educativa alla persona, in vista del suo originale sviluppo e la consapevolezza che, nella scuola, si deve promuovere, mediante l'uso di strumenti culturali, la capacità di situarsi entro lo sviluppo civile e di intervenire attivamente per incrementarlo ulteriormente e responsabilmente.

Ad ogni buon conto i programmi della nuova scuola secondaria superiore dovrebbero ispirarsi ai seguenti criteri:

« a) tener presenti le esigenze della formazione generale e di promozione della personalità, delle mete cioè che costituiscono la essenza stessa dell'opera educativa, (quella dell'insegnante nella scuola in ogni grado è, infatti, prima di tutto una presenza educativa); ma, insieme tenere presenti le esigenze della culturalizzazione, cioè precisi traguardi culturali che abbiano validità scientifica, irrinunciabili a livello di scuola secondaria superiore;

b) rispondere alle sue prospettive, in cui la scuola secondaria si pone da una parte rispetto alla scuola media che la precede e dai cui motivi ispiratori deve muovere, dall'altra rispetto alla scuola universitaria che la segue. Questo, con tanto più viva necessità oggi mentre si danno per acquisiti il diritto di tutti all'università e l'accesso a qualunque facoltà universitaria da qualunque provenienza di scuola secondaria; realizzazioni queste possibili, senza esiti gravissimi, solo se la scuola secondaria sappia esercitare la propria funzione orientatrice;

c) costituire uno strumento importante di orientamento e, nelle linee fondamentali, unitario e comune a tutta la scuola italiana; essendo sempre chiaro che tale strumento raggiungerà il suo scopo quanto più potrà essere "personalizzato" alle esigenze del singolo allievo;

d) ispirarsi alla affermazione che un piano di lavoro è significativo non tanto per la completezza e la quantità delle conoscenze che propone, quanto per la larghezza degli interessi che suscita, ferme restando le esigenze di validità scientifica (perciò anche di organicità del sapere);

e) contenere indicazioni chiare ma non costrittive, essere indicativi con intelligente larghezza, ma non generici, in modo che possano permettere una certa autonomia di impostazione ai consigli di classe (responsabili e armonizzatori dell'attività didattica all'interno delle classi) e ai singoli insegnanti; e permettere anche la puntuale collaborazione degli alunni, evitando tuttavia, una incontrollata elasticità e libertà, che potrebbero essere concretamente irrealizzabili, date le esigenze della organizzazione scolastica, e sostanzialmente dannose;

f) cercare, entro giusti limiti, un'armonizzazione con i programmi delle corrispondenti scuole degli altri paesi europei; senza comunque trascurare una visione internazionale dei problemi dell'insegnamento nell'età della scuola secondaria» (cfr. conclusioni del 69° convegno nazionale UCIIM del 1969).

Questa proposta non si sofferma a precisare le modalità per l'accesso all'Università perché i proponenti ritengono necessario che esse siano fissate in sede di riforma universitaria.

In quella sede non si potrà non prendere atto di quanto è stato voluto dal legislatore per la scuola secondaria superiore.

È superfluo per altro precisare che il titolo per accedere all'insegnamento deve essere conseguito in sede universitaria perché questo principio è stato sancito dalla legge 30 luglio 1973, n. 477.

Anche esso deve trovare attuazione in sede di riforma universitaria perché è qui che deve realizzarsi l'istituzione di istituti, corsi e diplomi appositi.

È certo che, come vi è un necessario collegamento tra scuola media e scuola secondaria, altresì non si può, in sede di riforma di questo secondo tipo di scuola, non pensare alla riforma dell'Università ed auspicare che ve ne sia una globale e sollecita soluzione.

5. — RAPPORTO COL DISTRETTO.

Un elemento rilevante è rappresentato dal rapporto in cui il nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore si pone col distretto scolastico istituito dalla legge n. 477 del 1973 e dal decreto del Presidente della Repubblica n. 416 del 1974.

È ciò, peraltro, in linea con tutte le acquisizioni raccolte nel corso della elaborazione del progetto di distrettualizzazione nelle sue varie fasi, fra le quali, di particolare rilevanza, quella rappresentata dal rapporto della Commissione Biasini.

In tale rapporto sono, infatti, descritti gli obiettivi da perseguirsi mediante il distretto anche in relazione alla riforma della scuola secondaria superiore.

Essi, come è noto, sono così stati definiti:

1) l'integrazione culturale tra studenti di indirizzi diversi;

2) l'integrazione di tipo sociale tra studenti provenienti da famiglie e da ambienti di diverso livello di reddito e di cultura;

3) l'utilizzazione più razionale e più efficace di tutte le competenze docenti;

4) l'unificazione dei servizi comuni con una economia degli investimenti come dei costi di gestione o di esercizio (personale ausiliario e manutenzione);

5) una migliore e più ricca dotazione dei servizi: attuazione del diritto allo studio;

6) un sistema unitario di assistenza (refezione, trasporti, visita biologica-sanitaria, orientamento);

7) il coordinamento di una serie di attività culturali (circoli di cultura, cineclubs, università popolare, teatro, eccetera).

Il punto più significativo dell'organizzazione distrettuale, tuttavia, pur rilevando che gli obiettivi sopra ricordati risultano ripresi interamente dalla norma contenuta per il distretto nel testo sullo stato giuridico del personale della scuola, è rappresentato dalla risposta che i distretti scolastici dovrebbero essere tenuti a dare alla riforma della scuola secondaria superiore, coordinando e utilizzando le strutture esistenti e istituendone delle nuove.

Il distretto, quale dimensione che razionalizza l'organizzazione scolastica, può permettere una più ordinata e puntuale ricerca di nuove strutture scolastiche comprensive, calibrando gli interventi dell'amministrazione, alleggerendone gli oneri, coordinando le iniziative innovative.

La più evidente inadeguatezza delle strutture esistenti può essere superata in sede distrettuale attraverso un razionale reimpiego degli edifici esistenti, la creazione di centri di studio integrati all'esterno della vecchia città o dei quartieri meno attrezzati, la razionale collocazione dei bienni e dei trienni in modo da consentire la riduzione di sprechi e la offerta di tutte le opzioni.

La dimensione distrettuale dovrà, altresì, garantire la equa distribuzione delle varie opzioni, dei canali e degli indirizzi.

La stessa attuazione della riforma non potrà prescindere dalla programmazione proposta dai Consigli scolastici distrettuali e provinciali, così come è previsto dall'articolo 16.

Converrà, da ultimo, non dimenticare il contributo che, in rapporto al distretto, dovrà essere richiesto anche alla scuola non statale. Il documento Biasini affermava che, « nella programmazione distrettuale si dovrà tenere conto dell'esistenza della scuola non statale, pareggiata e legalmente riconosciuta, gestita da enti o da privati.

6. — DIMENSIONE EUROPEA DEL PROBLEMA.

La riforma delle istituzioni scolastiche secondarie superiori si è resa necessaria anche dalle prospettive che vengono proposte dalla prossima attuazione di una linea politica europea da definirsi nei vari settori da parte di un Parlamento eletto a suffragio universale dai cittadini dei vari paesi della CEE.

In questa prospettiva i problemi scolastici acquistano una importanza vitale per

la trasformazione delle Comunità europee in una Europa unita. Ogni iniziativa che conduca non tanto alla unificazione dei sistemi scolastici, quanto alla individuazione di un denominatore comune europeo dei vari sistemi e che lasci, tuttavia, spazio alle specificità nazionali, è non solo doveroso ma di notevole utilità anche in vista dell'attuazione di impegni solennemente sottoscritti dal nostro paese per il mutuo riconoscimento dei diplomi, per la formazione e il perfezionamento professionale e per l'esercizio delle professioni.

Passando ad osservare gli elementi caratteristici dei sistemi scolastici europei si rileva in primo luogo che la scolarità obbligatoria di più breve durata è appannaggio italiano.

Infatti, come si è già avuto occasione di sottolineare, la durata della scuola obbligatoria è di 8 anni in Italia, di 9 anni in Danimarca, Germania (dove però è facoltativo un decimo anno di studi), Irlanda, Lussemburgo e Olanda, di 10 anni in Belgio e in Francia e di 11 anni nel Regno Unito (10 nell'Irlanda del Nord).

In Germania, l'obbligo scolastico si estende per altri tre anni con corsi di formazione a tempo parziale. Conseguentemente, l'età in cui cessa l'obbligo scolastico è 14 anni in Italia, 15 anni in Irlanda e Germania (dove l'obbligo continua a tempo parziale sino a 18 anni), 15 anni e mezzo in Olanda, 16 anni in Belgio, Danimarca, Francia, Lussemburgo e Regno Unito (15 anni nell'Irlanda del Nord).

Una linea di tendenza abbastanza diffusa è quella che distingue all'interno della organizzazione scolastica un primo periodo di orientamento e un secondo periodo di approfondimento e di preparazione. Il sistema cosiddetto comprensivo si estende, nella sua versione più rigorosa, caratterizzata dalla unificazione degli ordinamenti in ragione degli obiettivi di orientamento e di omogeneizzazione culturale e formativa, sino al 16° anno di età, mentre per il periodo 16-18 o 19 anni la preoccupazione prevalente è quella di assicurare la possibilità di conseguire una effettiva competenza.

Una variante allo schema è rappresentata dal progetto di riforma avanzato recentemente in Francia e denominato dal suo proponente come progetto Haby.

In tale progetto l'obbligo scolastico inizia a 5 anni e si prolunga fino a 16, comprendendo il ciclo dell'istruzione elementare e quello dell'istruzione secondaria inferiore.

La durata degli studi della scuola primaria è di 6 anni.

L'istruzione secondaria inferiore viene attuata nei *collèges*, dove, nell'arco di 4 anni, viene impartita a tutti una formazione comune di base mediante le discipline fondamentali e le materie opzionali. A partire dalla fine del 2° anno viene offerta agli alunni che non sono in grado di sostenere il ritmo comune una prima possibilità di uscita verso classi di preparazione alla formazione professionale specializzata.

Dopo il *collège*, cioè dopo i 16 anni, che per la maggioranza costituisce l'età limite dell'obbligo scolastico, gli alunni possono proseguire gli studi nei «licei professionali» o nei «centri di apprendistato» per conseguire in due anni diplomi attestanti una qualifica professionale, oppure nei «licei», in cui l'istruzione ha la durata di tre anni e conduce alla maturità tecnica o generale. La classe terminale del «liceo», l'accesso alla quale è riservato agli alunni che abbiano ottenuto risultati soddisfacenti nei controlli finali del 2° anno, è interamente dedicata a discipline specializzate, scelte dall'alunno in funzione del suo orientamento ulteriore, tra programmi letterari, scientifici e tecnologici. La maturità, «che descrive gli studi fatti e i livelli raggiunti» costituisce il lasciapassare necessario per accedere agli studi superiori.

Ai diversi livelli di uscita di tutti gli ordini di scuole, lo Stato deve assicurare corsi di formazione professionale di breve durata, per facilitare il passaggio alla vita attiva agli alunni che smettono gli studi senza aver avuto un'istruzione professionale.

Anche se suggestiva la proposta presenta aspetti critici e non facilmente trasferibili nella situazione italiana data la diversa struttura delle scuole, gli interventi di riforma già operati (scuola media), l'acuta sensibilità verso forme, a qualsiasi titolo operanti, di discriminazione classista in conseguenza di differenziazioni scolastiche.

Semplificando all'estremo, si può dire che dovunque, nei paesi delle Comunità europee, si sta studiando il problema e ci si orienta verso una forma di specializzazione professionale rimandata a dopo un adeguato periodo di formazione generale. A parte il Belgio, l'Irlanda e il Regno Unito con le *technical school* che conservano un sistema di istruzione tecnica o professionale parallelo e alternativo alla formazione generale (pur attribuendo a questa ultima no-

tevole importanza), tutti gli altri paesi tendono a iniziare il processo di formazione in vista di una qualificazione professionale almeno dopo il primo ciclo di studi secondari, cioè dopo il sedicesimo anno di età.

«Crediamo però di non andare errati dicendo che nessun paese è soddisfatto delle proprie soluzioni. Ciò si spiega, diremo però con Mario Reguzzoni, con una crisi di ruolo che tutta la scuola occidentale sta subendo e che richiede una attenta ricerca per la formulazione di una ipotesi di educazione alternativa a quella impartita dai sistemi scolastici vigenti».

7. — RAPPORTO FRA IL PRESENTE PROGETTO E LA SPERIMENTAZIONE.

Una valutazione conclusiva merita di essere proposta circa le attese che nei confronti di un progetto di riforma quale quello contenuto nel presente provvedimento, esistono nel paese e che sono documentate nei tentativi più o meno riusciti di sperimentazione di nuove strutture biennali o quinquennali.

Infatti una riforma scolastica che nascesse senza il necessario supporto di tentativi ed iniziative rivolti a ricercare, verificare e valutare obiettivi, metodi e strumenti delle prevedibili innovazioni, si porrebbe inevitabilmente come azione poco credibile, non qualificata in termini scientifici e suscettibile di pesanti rischi per coloro che vi fossero coinvolti.

Per tali motivi, pur avvertendo l'urgenza della riforma della scuola secondaria superiore — rivelatasi ormai indilazionabile non solo sul piano delle scelte politiche, ma anche su quello di una realtà sempre più chiara ed incalzante, proveniente soprattutto dalle giuste sollecitazioni del mondo giovanile — da vari anni sono state promosse iniziative sperimentali nei settori scolastici più disparati. Queste iniziative sperimentali furono per altro consentite «in attesa della riforma dell'istruzione secondaria superiore», che si sarebbe appunto avvalsa degli elementi forniti dalle sperimentazioni, per articolarsi nel modo più efficace.

In effetti, tutta la scuola di ogni ordine e grado può essere definita, già di per sé, nel suo normale svolgimento un'attività sperimentale, basata soprattutto sul metodo della ricerca e dell'analisi critica, sul superamento di concezioni cristallizzate e sullo sforzo di realizzare innovazioni, che con-

sentano maggior respiro e più saldi contributi culturali e formativi alla dinamica del processo educativo, che a tutti i livelli vi si attua.

Dal campo delle attività sperimentali, che da alcuni anni si svolgono nella scuola secondaria superiore italiana, sono emerse spesso incisive risposte, precisi suggerimenti e specifici stimoli al quadro organico della riforma della scuola secondaria superiore: e ci si vuole riferire qui, in particolare, alle iniziative sperimentali di biennio unitario, che, ancor prima dell'entrata in vigore del decreto del Presidente della Repubblica 30 maggio 1974, n. 419, già venivano attuate in talune scuole.

Non si vuol certamente dire che tali sperimentazioni siano state esenti da difetti originari, acquisiti, e che non abbiano prestato — e tuttora prestino — il fianco a critiche più o meno fondate. Se non altro, il sempre aperto contrasto fra chi vorrebbe tutto regolamentare con formule centralistiche e chi, al contrario, rivendica la totale autonomia di principi e di azione in cosiffatte iniziative, è già di per se stesso motivo di ricorrenti diatribe, nelle quali è ben difficile trovare punti concordi.

La sperimentazione di scuola « comprensiva » ha voluto da un lato evitare il più possibile alla futura riforma il rischio di essere permeata di astrattezza e di non tenere conto di quelle reali difficoltà che sono percepite solo da chi personalmente opera; dall'altro, di considerare col dovuto rispetto il contributo degli studenti, delle famiglie e del corpo docente, che, direttamente o indirettamente, impegnati nell'attività sperimentale, erano in grado di coglierne concretamente gli aspetti positivi e negativi.

Ciò è tanto più vero in quanto le iniziative di cui trattasi, sono state impostate nei modi più vari e per altro rispondenti a determinate esigenze e richieste locali; sicché si sono avute sperimentazioni promosse e programmate da collegi di docenti, spesso assistiti da appositi comitati tecnici e sperimentazioni nate su progetto ministeriale, ma tutte rivolte all'attuazione e verifica non solo di nuove strutture, ma anche e soprattutto di nuovi obiettivi, metodi e contenuti.

Anche se certamente non in misura esauritiva, la presente proposta di riforma ha

utilizzato la somma di dati e di suggerimenti, venuti, in modo esplicito o implicito, dalle iniziative sperimentali. Può ben dirsi che, sia pure a diversi livelli e su un piano di esperienze composite, siano emersi i temi di maggior rilievo che formano oggetto di queste proposte di riforma della scuola secondaria superiore; e cioè il carattere orientativo del biennio, reso possibile dalla fondamentale unitarietà delle articolazioni; il problema della professionalità nell'arco del quinquennio; la ristrutturazione dei vecchi ordinamenti programmatici mediante l'inserimento di discipline e di contenuti più rispondenti alla realtà attuale; i nuovi criteri di valutazione; i costi di gestione eccetera.

Onorevoli colleghi, arricchiti da esperienze e sperimentazioni, dalle legislazioni di altri paesi, dalle varie proposte di legge governative e dai vari dibattiti svoltisi in sede parlamentare, in congressi e convegni delle varie forze politiche e di quelle sindacali e professionali, dagli studi portati da diversi organismi professionali e dal contributo non indifferente dato da studiosi impegnati ai vari livelli; sempre più convinti che il problema della riforma della scuola secondaria è ormai indilazionabile nella sua soluzione, come per altro affermano i documenti autorevoli della DC, e che essa deve trovare globalmente la sua conclusione; riconfermiamo la volontà politica del nostro partito e del nostro gruppo parlamentare, offrendo ai colleghi deputati il contributo delle nostre proposte e delle nostre tesi su così importante e delicato problema.

Auspichiamo che il dialogo tra le forze politiche apertosi con la presentazione delle varie e numerose proposte di legge — anche se era auspicabile altro più organico modo di arrivare in Parlamento — sia salutare non tanto per il confronto delle tesi quanto per dare alla scuola secondaria quella armonica e attesa sistemazione che continui la fortunata soluzione data alla scuola media e prepari nella libertà la riforma della università.

Con questi sentimenti e questi obiettivi ci auguriamo che possano essere favorevolmente accolte, onorevoli colleghi, queste nostre proposte.

PROPOSTA DI LEGGE

ART. 1.

(Finalità della scuola secondaria superiore).

La scuola secondaria superiore si propone:

di favorire la formazione personale, sociale e civica dei giovani;

di perseguire, nel passaggio dalla scuola media alla scuola secondaria superiore, la continuità del processo educativo, secondo contenuti culturali e principi metodologici corrispondenti al diverso livello degli studi;

di approfondire e potenziare, fin dal primo anno del biennio, il processo di orientamento per consentire all'alunno di proseguire gli studi nel triennio secondo l'indirizzo più idoneo alle proprie attitudini e capacità;

di far acquisire una cultura di livello superiore, che offra ai giovani molteplici occasioni di approfondimento critico, di contributo creativo e di formazione civico-politica fondata su una salda coscienza democratica;

di promuovere mediante l'approccio a materie obbligatorie, opzionali ed elettive, competenze e capacità operative, che permettano sia un inserimento produttivo nelle professioni tecniche di primo e secondo livello, sia una scelta consapevole di studi di grado universitario.

ART. 2.

(Durata e articolazione della scuola secondaria superiore).

La scuola secondaria superiore, di durata quinquennale, si articola in un biennio e in un triennio.

ART. 3.

(Biennio).

Il biennio, propedeutico al triennio, è finalizzato a porre le basi della preparazione culturale, nonché a consolidare le capacità e le attitudini non ancora compiute.

tamente determinatesi al termine della scuola media.

Il biennio ha una struttura articolata nelle seguenti aree:

a) un'area comune obbligatoria, costituita dalle discipline corrispondenti ai settori fondamentali della cultura, area che ha lo scopo di fornire ai giovani i contenuti indispensabili al possesso di una preparazione di livello superiore;

b) un'area opzionale, che ha il compito di fare individuare e di fare esercitare le particolari qualità e attitudini personali degli alunni, quale indispensabile presupposto di future attività professionali;

c) un'area elettiva, che occupa non più del 10 per cento dell'intero impegno scolastico settimanale e che si articola in attività libere, prevalentemente autogestite dagli alunni con l'assistenza di docenti ed eventuali esperti.

Nel secondo anno, l'area comune subisce una riduzione, cui fa riscontro l'allargarsi dell'area opzionale, per dare spazio all'avvio di più specifiche competenze.

ART. 4.

(Triennio).

Il triennio è finalizzato alla promozione della maturità personale e culturale nonché delle competenze professionali.

Il triennio si articola in quattro canali comprensivi:

1) letterario-linguistico-espressivo, ad indirizzo:

- a) classico;
- b) moderno;
- c) linguistico;

2) matematico-scientifico-tecnologico, ad indirizzo:

- a) fisico-matematico;
- b) meccanico;
- c) chimico;
- d) biologico;
- e) elettrotecnico-elettronico;
- f) per l'edilizia e l'agrimensura;
- g) per i trasporti;

3) filosofico-pedagogico-psicologico-storico-sociale, ad indirizzo:

- a) filosofico-storico-sociale;
- b) pedagogico-psicologico-sociale;

4) giuridico-economico, ad indirizzo:

- a) giuridico;
- b) amministrativo;
- c) commerciale.

Nei diversi canali di indirizzi potranno essere variati a seconda delle necessità determinate dallo sviluppo della ricerca scientifica, previa sperimentazione a norma del decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 419.

Ai fini della formazione di competenze professionali di primo livello è possibile organizzare, all'interno dei canali, piani di studio alternativi dell'area opzionale a carattere più specificamente applicativo: la determinazione di questi piani di studio discende dalla programmazione prevista dagli organi competenti secondo la legge-quadro per la formazione professionale, sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione.

Il triennio è caratterizzato da un piano di studio che comprende un'area comune, costituita dalle discipline obbligatorie per tutti gli alunni e, all'interno di ciascun canale, da:

a) un'area specifica, le cui discipline costituiscono una piattaforma formativa e culturale rispondente alle caratteristiche degli indirizzi propri del canale;

b) un'area opzionale, relativa ai vari indirizzi, che comprende discipline finalizzate all'acquisizione di competenze professionali;

c) un'area elettiva, che non copra più del 10 per cento del carico orario settimanale, in cui possono confluire anche attività complementari ed integrative delle precedenti aree.

Nell'ultimo anno del triennio l'area opzionale occupa i due terzi dell'area totale in modo da consentire la ricapitolazione degli studi compiuti, anche in vista della verifica finale della maturità, e delle competenze conseguite. L'organizzazione didattica in questo anno può prescindere dagli aspetti propri della scuola secondaria e mutuare in termini adattabili la metodologia dei corsi universitari.

Ai canali del triennio si accede, di norma, sulla base dell'orientamento maturato nel biennio. Gli alunni scelgono liberamente il canale tenuto conto anche delle indicazioni formulate dal consiglio di classe in sede di valutazione finale.

All'interno del triennio sono consentiti i passaggi sia dall'uno all'altro indirizzo entro il canale, sia da un canale all'altro.

Per i casi previsti nei due commi precedenti sono istituiti corsi integrativi nelle discipline per le quali sia necessario un supplemento di preparazione.

Sono pure previsti corsi integrativi per il passaggio dalle scuole secondarie degli istituti di istruzione artistica ad altro tipo di scuola secondaria superiore, nelle discipline per le quali sia necessario un supplemento di preparazione.

ART. 5.

(Piani di studio).

Il piano di studio dell'area comune e dell'area opzionale del biennio è costituito dalle discipline di cui alla tabella A.

Il piano di studio dell'area comune e dell'area specifica di ciascun canale del triennio è costituito dalle discipline di cui alla tabella B.

Il piano di studio delle aree opzionali per gli indirizzi del triennio di cui all'articolo 4 viene definito in sede di attuazione della presente legge secondo le modalità di cui al successivo articolo 6.

ART. 6.

(Programmi, orari e piani di studio).

Con decreto del Presidente della Repubblica, su proposta del Ministro della pubblica istruzione, di concerto col Ministro del tesoro, sentito il parere del Consiglio nazionale della pubblica istruzione e della prima sezione del Consiglio superiore della pubblica istruzione sono fissati i programmi degli insegnamenti dell'area comune e delle opzioni del biennio; i programmi degli insegnamenti dell'area comune e delle aree specifiche di ogni canale del triennio; i piani di studio e i relativi programmi delle aree opzionali del triennio nonché lo spazio orario ad essi riservato, le materie e i gruppi di materie per i quali possono costituirsi cattedre di ruolo, posti orario, o incarichi di insegnamento, i criteri di corrispondenza con le cattedre, posti orario e incarichi preesistenti e quanto altro occorre in dipendenza della maggiore durata dei corsi degli istituti e scuole di durata inferiore al quinquennio.

Il Ministro si avvale di una commissione di esperti delle varie discipline da lui nominata sulla base di una rosa di nomi designati dal Consiglio nazionale della pubblica istruzione e dalla prima sezione del Consiglio superiore della pubblica istruzione.

I contenuti culturali ed educativi dei programmi debbono contribuire a promuovere nei giovani:

la formazione completa della persona umana attraverso l'adeguato sviluppo fisico, la consapevolezza civico-politica e la maturazione del senso etico-religioso;

la conoscenza e il possesso della lingua materna, anche mediante la capacità di usare i vari linguaggi in maniera autonoma e creativa;

il potenziamento delle capacità logiche e lo sviluppo della mentalità scientifica;

lo sviluppo della coscienza storica e la promozione della dimensione democratica e comunitaria;

la valorizzazione delle capacità di espressione personale e di creatività attraverso l'educazione al senso estetico nelle sue varie forme;

l'educazione per mezzo del lavoro, inteso sia come conoscenza dei procedimenti e dei mezzi, sia come servizio alla comunità.

ART. 7.

(Elevazione dell'obbligo scolastico).

A modifica di quanto disposto con la legge 31 dicembre 1962, n. 1859, l'obbligo scolastico è elevato al 16° anno di età.

A conclusione degli studi del biennio non sono previsti esami di Stato. Agli allievi, al termine del biennio, viene rilasciato ai fini del proscioglimento dell'obbligo, un certificato scolastico, con l'annotazione delle discipline di studio seguite, comuni e opzionali, delle attività svolte e del giudizio riportato nelle singole discipline, nonché un giudizio complessivo sul livello di maturità personale e culturale raggiunto.

ART. 8.

(Conclusione degli studi).

A conclusione del corso di studi della scuola secondaria superiore, gli allievi sostengono un esame di maturità.

L'esame di maturità è esame di Stato e si svolge in unica sessione annuale.

ART. 9.

(Criteri per l'ammissione).

All'esame di Stato sono ammessi gli allievi che abbiano frequentato l'ultimo anno di corso della scuola secondaria superiore comprese le scuole pareggiate e legalmente riconosciute.

L'ammissione all'esame è deliberata motivatamente dal consiglio di classe a maggioranza sulla base di un giudizio globale derivante dai giudizi analitici relativi a ciascuna delle discipline. In caso di parità di voti il candidato è ammesso.

Agli alunni non ammessi a sostenere gli esami di maturità, viene comunicata, a loro richiesta, la motivazione del giudizio negativo risultante dallo scrutinio.

Sono ammessi, inoltre, coloro che dimostrino di avere adempiuto l'obbligo scolastico, di avere compiuto all'atto dell'iscrizione all'esame il 19° anno di età e di non essere stati iscritti, almeno da tre mesi, a scuole secondarie superiori statali, pareggiate e legalmente riconosciute.

Possono inoltre chiedere l'ammissione al predetto esame coloro i quali abbiano conseguito la licenza media e l'idoneità a classi intermedie della scuola secondaria superiore da tanti anni quanti sono richiesti per il compimento dell'ordinario corso dei relativi studi ai fini dell'ammissione alla maturità medesima.

Possono, infine, essere ammessi a sostenere il predetto esame quei cittadini che, pur non possedendo i predetti titoli, abbiano comunque compiuto il 21° anno di età.

ART. 10.

(Commissioni giudicatrici).

Le commissioni giudicatrici sono composte dal presidente, estraneo all'istituto, e dai docenti membri del consiglio di classe.

Il presidente nominato dal Ministro è scelto nelle seguenti categorie:

a) docenti universitari di ruolo o non di ruolo con almeno cinque anni di insegnamento;

b) presidi di ruolo in servizio o a riposo delle scuole secondarie superiori statali o pareggiate;

c) provveditori agli studi e ispettori centrali a riposo purché provenienti dall'insegnamento o dalle presidenze delle scuole secondarie;

d) professori di ruolo A a riposo della scuola secondaria superiore che abbiano conseguito l'ultimo parametro di stipendio.

In ogni caso non possono essere nominati presidenti coloro, appartenenti alle sopraindicate categorie, che abbiano compiuto il 70° anno di età.

In caso di assoluta necessità, il Ministro è autorizzato a derogare dalle limitazioni previste dal secondo comma del presente articolo purché si ricorra a personale direttivo e docente che sia in possesso di abilitazione per l'insegnamento nelle scuole secondarie superiori e si trovi all'ultimo parametro di stipendio.

Il numero degli allievi per commissione non può essere superiore a 80.

ART. 11.

(Prove d'esame).

L'esame di maturità ha come fine la valutazione globale della personalità del candidato considerata con riguardo anche ai suoi orientamenti culturali e professionali.

L'esame di maturità consta di tre prove scritte e di un colloquio.

La prima prova scritta consiste nella trattazione in italiano di un tema scelto dal candidato tra quattro che gli vengono proposti su argomenti di cultura generale e mirante ad accertare e a valutare le capacità espressive e lo spirito critico del candidato.

La seconda prova scritta consiste nello svolgimento di un tema scelto dal candidato su quattro che gli vengono proposti su argomenti relativi alle discipline presenti nell'area specifica di filone.

La terza prova scritta, che può essere anche grafica o scritto-grafica, consiste nella trattazione di un argomento relativo all'indirizzo opzionale seguito dall'allievo.

Il colloquio, anche prendendo spunto dagli argomenti e dai problemi proposti per le tre prove scritte e da argomenti scelti dagli allievi, verte su due discipline appartenenti all'area comune, una scelta dalla commissione e una scelta dal candidato; su due appartenenti all'area specifica di filone, una scelta dalla commissione e una scelta

dal candidato; su una a scelta del candidato, appartenente all'area opzionale di indirizzo.

I candidati privalisti sono tenuti ad indicare nella domanda di ammissione all'esame le discipline opzionali studiate. Essi sostengono preliminarmente le prove integrative di cui al secondo comma dell'articolo 3 del decreto-legge 15 febbraio 1969, n. 9, convertito in legge 5 aprile 1969, n. 119.

Nelle zone dove esistono scuole in cui l'insegnamento si svolge in lingua diversa da quella italiana, le prove saranno svolte nella rispettiva lingua. Nelle scuole delle valli ladine le prove saranno svolte, a scelta dei candidati, o in lingua italiana o in lingua tedesca.

I temi relativi alle prove scritte sono inviati dal Ministero. Qualora i temi non giungano tempestivamente a destinazione, i temi stessi sono proposti e scelti dalla commissione giudicatrice secondo le modalità previste per gli esami dall'articolo 85 del regio decreto 4 maggio 1925, n. 653.

Per le scuole con lingua di insegnamento diversa da quella italiana il Ministero provvederà alla traduzione nelle rispettive lingue di insegnamento dei temi proposti.

La valutazione degli elaborati e il colloquio devono svolgersi collegialmente con la partecipazione di almeno 5 componenti la commissione.

ART. 12.

(Valore del titolo di studio).

Il titolo di studio conseguito con il superamento degli esami di Stato dà diritto di accesso agli studi universitari e costituisce titolo polivalente di preparazione professionale di secondo grado.

L'esito positivo dell'esame è attestato con un diploma di maturità omonimo con il corso di studio seguito e recante esplicita menzione dell'indirizzo opzionale prescelto.

ART. 13.

(Corsi post-secondari).

Sono istituiti nell'ambito di ogni distretto scolastico, corsi post-secondari di varia durata per preparare i diplomati della scuola secondaria superiore a conseguire specifiche abilitazioni professionali. Per la

organizzazione di tali corsi si utilizzeranno i docenti delle discipline specifiche, gli edifici, le attrezzature e i laboratori tecnologici della scuola secondaria superiore, nonché esperti dei settori tecnologici.

Le norme per l'organizzazione e lo svolgimento di tali corsi sono stabilite con regolamento emanato dal Ministro della pubblica istruzione, di concerto con il Ministro del tesoro, sentiti il Consiglio nazionale della pubblica istruzione e la prima sezione del Consiglio superiore della pubblica istruzione.

A conclusione del corso si sostiene l'esame di abilitazione professionale.

ART. 14.

(Uscite e rientri scolastici).

Agli allievi, che hanno frequentato il biennio successivo alla scuola media e a coloro che hanno frequentato anche parzialmente il triennio della scuola secondaria superiore, è data la possibilità di accedere ai corsi di formazione professionale di varia durata che le regioni istituiscono e promuovono, in attuazione dell'articolo 35 della Costituzione.

A coloro che, in possesso del titolo di licenza della scuola media, non hanno continuato gli studi secondari è data la possibilità di riprenderli e di conseguire titoli di grado superiore a quello di cui sono in possesso.

A tale fine sono riconosciuti i corsi di studio precedentemente seguiti sino al momento dell'abbandono della scuola.

Per i lavoratori, che intendono riprendere gli studi, si tiene conto:

- a) del titolo di studio posseduto;
- b) delle esperienze dell'attività di lavoro, se omogenea con l'opzione e con l'indirizzo opzionale al quale si vuole accedere;
- c) delle condizioni particolari dei frequentanti ai fini della organizzazione dei corsi di studio e della determinazione degli orari.

Per i lavoratori che intendono iscriversi ad una classe dell'istruzione secondaria superiore — anche indipendentemente dal titolo di studio posseduto — l'ammissione è resa possibile in base all'esito degli accertamenti effettuati dal consiglio della classe alla quale intendono accedere sul livello di

preparazione nelle discipline dell'area comune e, ove l'attività di lavoro svolta non sia omogenea con le discipline opzionali, anche in queste ultime.

Al fine di rendere effettivo il diritto alla ripresa degli studi da parte dei lavoratori, possono essere istituite nelle scuole secondarie superiori sezioni per i medesimi, con calendario ed orario compatibili con i loro obblighi di lavoro.

Le classi di scuola secondaria superiore per i lavoratori-studenti si costituiscono di norma con 20 iscritti.

Il calendario e gli orari delle sezioni per lavoratori-studenti sono determinati con decreto del Ministro della pubblica istruzione sentito il parere del Consiglio nazionale della pubblica istruzione.

L'iscrizione e la frequenza alle sezioni per lavoratori-studenti sono gratuite.

ART. 15.

(Diritto allo studio).

Per rendere effettivo il diritto allo studio e per favorire la frequenza delle scuole secondarie superiori, si adottano le seguenti misure:

- a) gratuità della frequenza dei primi due anni di scuola secondaria superiore;
- b) assegni di studio in danaro in favore di allievi di disagiate condizioni economiche;
- c) organizzazione di appositi servizi di trasporto, di mensa e di alloggio con particolare riguardo agli allievi costretti a risiedere nel comune sede della scuola secondaria superiore frequentata.

All'attuazione di quanto disposto nel presente articolo provvedono le Regioni nell'ambito della competenza loro conferita dagli articoli 117 e 118 della Costituzione in attuazione dell'articolo 12 del decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416.

ART. 16.

(Piano di programmazione).

Le scuole secondarie superiori sono istituite con decreto del Ministro della pubblica istruzione di concerto con il Ministro del tesoro, sulla base del piano di pro-

grammazione degli insediamenti scolastici secondo le modalità di cui al decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416.

Nello stesso decreto sono fissate dal Ministro della pubblica istruzione le norme per la trasformazione degli anni di corso successivi al biennio nei trienni della scuola secondaria superiore di cui alla presente legge.

Si tiene conto delle indicazioni programmatiche espresse a tal fine dai consigli scolastici provinciali a norma dell'articolo 15 del decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416. Le norme riguardanti la dislocazione dei trienni e dei relativi canali dovranno essere emanate almeno tre mesi prima dell'inizio dell'anno scolastico in cui andrà in vigore la presente legge. La presenza di tutti i canali e di tutti gli indirizzi è di norma, assicurata, in base all'articolo 10 del decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416, nell'ambito del distretto, fatta eccezione per l'indirizzo interessante i trasporti.

Il decreto determina la tabella organica e la misura massima del contributo da corrispondere a ciascuna scuola a carico dei competenti capitoli dello stato di previsione della spesa del Ministero della pubblica istruzione.

ART. 17.

*(Trasferimenti di oneri,
dai comuni alle province).*

In relazione alla soppressione dei diversi tipi di istituti di istruzione secondaria superiore, a decorrere dall'entrata in vigore della legge, sono trasferiti alle province gli oneri e i contributi sinora a carico dei comuni, risultanti da disposizioni normative dell'ordinamento anteriormente vigente, da speciali convenzioni o da deliberazioni impegnative, per l'istituzione, il mantenimento e il funzionamento delle scuole secondarie superiori, per il personale non docente nonché per la costruzione, l'arredamento, il completamento degli edifici scolastici, per le dotazioni del terreno e le attrezzature.

In relazione a quanto è stabilito dal precedente comma, i fondi previsti nei corrispondenti capitoli di entrata e di spesa degli enti obbligati affluiscono, consolidati all'esercizio finanziario, nel bilancio delle rispettive province.

ART. 18.

*(Scuole di territori
con minoranze linguistiche).*

Nell'attuazione della presente legge si avrà particolare considerazione delle esigenze delle minoranze di lingua diversa dalla lingua italiana.

Sono fatte salve le competenze specifiche delle regioni a statuto speciale e, per la regione Trentino-Alto Adige, delle province di Trento e Bolzano.

ART. 19.

(Gradualità di applicazione).

La scuola secondaria superiore di cui alla presente legge sostituisce tutti i diversi istituti e scuole di istruzione successivi alla scuola media previsti dalle leggi vigenti ad eccezione degli istituti dell'istruzione artistica la cui riforma è disciplinata da apposita legge.

A partire dall'inizio dell'anno scolastico successivo alla data di entrata in vigore della presente legge, le prime classi degli attuali istituti di istruzione secondaria superiore verranno trasformate in prime classi di scuola secondaria superiore ordinata dalle presenti leggi. Negli anni successivi, avrà inizio il funzionamento delle seconde classi e, progressivamente, delle classi successive, con conseguente soppressione delle corrispondenti classi degli attuali istituti.

ART. 20.

*(Personale direttivo e docente
di ruolo e non di ruolo).*

Il personale direttivo e docente, di ruolo e non di ruolo degli istituti e scuole di istruzione secondaria superiore, è assegnato con decreto del Ministro della pubblica istruzione rispettivamente alla presidenza e alle cattedre costituite a norma del decreto del Presidente della Repubblica di cui al precedente articolo 6.

Tale decreto dovrà prevedere la piena utilizzazione di tutto il personale di ruolo attualmente in attività di servizio, ivi compreso il personale docente per le materie che dovessero risultare sacrificate dal nuovo ordinamento e comunque nell'ambito del

distretto cui appartiene la scuola di titolarità salva restando la disciplina per i trasferimenti a domanda.

Gli insegnanti dei quali saranno soppresse le cattedre, assumeranno l'insegnamento di discipline affini oppure, a domanda, di altre discipline per le quali abbiano il titolo di studio e l'abilitazione, mantenendo — ad ogni effetto — le posizioni acquisite.

Gli stessi criteri saranno osservati per il reclutamento del personale docente non di ruolo ivi compreso quello incluso nelle graduatorie previste dalle leggi attualmente in vigore ai fini della sistemazione in ruolo.

ART. 21.

*(Norma di abrogazione -
Coordinamento in testo unico).*

Rimangono in vigore gli articoli 8, 8-bis, 9, 11, 11-bis del decreto-legge 15 febbraio 1969, n. 9, convertito nella legge 5 aprile 1969, n. 119 e successive modificazioni.

Sono abrogate le norme comunque incompatibili con la presente legge le cui disposizioni avranno applicazione a decorrere dall'inizio dell'anno scolastico successivo alla data di entrata in vigore.

Il Governo della Repubblica è delegato a raccogliere e coordinare in testo unico, entro due anni dalla predetta data, le disposizioni della presente legge con quelle precedentemente vigenti in materia.

ART. 22.

(Norma finanziaria).

Al maggior onere derivante dall'applicazione della presente legge, si fa fronte con corrispondenti modificazioni dei capitoli di bilancio dello stato di previsione del Ministero della pubblica istruzione.

Il Ministro del tesoro è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

TABELLA A

Discipline dell'area comune e dell'area opzionale del biennio.

AREA COMUNE:

- | | |
|---|---|
| <p>1. — <i>Aspetti generali dell'educazione:</i>
religione;
educazione civica;
educazione fisica.</p> <p>2. — <i>Educazione linguistico-letteraria:</i>
lingua materna;
lingua moderna.</p> <p>3. — <i>Educazione matematico-scientifica:</i>
matematica;
fisica;
geografia astronomica e fisica;</p> | <p>biologia;
chimica.</p> <p>4. — <i>Educazione storico-sociale:</i>
storia;
geografia antropica;
elementi di diritto e di economia.</p> <p>5. — <i>Educazione espressiva e artistica:</i>
attività artistiche.</p> <p>6. — <i>Educazione tecnologico-operativa:</i>
tecnologia e lavoro.</p> |
|---|---|

AREA OPZIONALE (Gruppi di discipline):

- | | |
|---|--|
| <p>1. — <i>Latino-greco.</i></p> <p>2. — <i>Latino, Letteratura giovanile;</i>
<i>Pedagogia e Psicologia.</i></p> <p>3. — <i>Complementi di matematica;</i>
<i>Complementi di fisica;</i>
<i>Complementi di chimica e biologia.</i></p> | <p>4. — <i>Arti visuali e musicali.</i></p> <p>5. — <i>Esercitazioni di orientamento tecnologico;</i></p> <p>6. — <i>Seconda lingua moderna;</i>
<i>Diritto ed economia.</i></p> |
|---|--|

TABELLA B

Discipline dell'area comune e dell'area specifica dei canali del triennio.

AREA COMUNE:

- | | |
|--|---|
| <p>1. — <i>Aspetti generali dell'educazione:</i>
religione;
educazione civica;
educazione fisica.</p> <p>2. — <i>Educazione linguistico-letteraria:</i>
lingua e letteratura italiana.</p> <p>3. — <i>Educazione matematico-scientifica:</i>
matematica;
elementi di fisica generale;
scienze naturali e chimiche.</p> | <p>4. — <i>Educazione storico-sociale:</i>
storia;
elementi di diritto e di economia.</p> <p>5. — <i>Educazione espressiva e artistica:</i>
educazione artistica;
storia delle arti.</p> <p>6. — <i>Educazione tecnologica ed operativa:</i>
tecnologia generale.</p> |
|--|---|

AREE SPECIFICHE DI CANALI:

- | | |
|---|--|
| <p>1. — <i>Canale letterario-linguistico-espressivo:</i>
analisi critica della letteratura italiana;
lingue e letterature classiche;
lingua e letteratura moderna;
filosofia.</p> <p>2. — <i>Canale matematico-scientifico-tecnologico-industriale:</i>
matematica (trigonometria, geometria analitica, analisi matematica);
fisica;
chimica e biologia;
filosofia, logica, matematica, ed epistemologia;
lingua e letteratura moderna.</p> | <p>3. — <i>Canale filosofico-pedagogico-psicologico-storico-sociale:</i>
filosofia;
pedagogia e scienze dell'educazione;
lingua e letteratura moderna;
lingua e letteratura latina.</p> <p>4. — <i>Canale giuridico-economico-amministrativo:</i>
fondamenti di scienze giuridico-economico-sociali;
filosofia del diritto;
lingua e letteratura moderna;
geografia politica ed economica;
legislazione sociale.</p> |
|---|--|