SENATO DELLA REPUBBLICA

VIII LEGISLATURA

(N. 1038)

DISEGNO DI LEGGE

d'iniziativa dei senatori CONTERNO DEGLI ABBATI Anna Maria, CANETTI, CHIARANTE, GUTTUSO, MASCAGNI, PAPALIA, RUHL BONAZZOLA Ada Valeria, SALVUCCI e ULIANICH

COMUNICATO ALLA PRESIDENZA IL 28 LUGLIO 1980

Norme per la modifica dei programmi della scuola elementare

ONOREVOLI SENATORI. — Questo nostro disegno di legge è volto a modificare i programmi della scuola elementare.

Sebbene nella scorsa legislatura siano stati affrontati temi di grande rilievo per la scuola di base con le leggi 4 agosto 1977, n. 517, e 16 giugno 1977, n. 348, rispettivamente indirizzate a rendere più funzionale, nei metodi e nei contenuti, questo settore, appare oggi evidente che molto ancora resta da fare se — come crediamo — è nella volontà delle forze democratiche assicurare a tutti i ragazzi e a tutti i cittadini una scuola dell'obbligo funzionale ai loro bisogni individuali e sociali, produttiva sul piano culturale, contemporanea al mondo in cui viviamo, che realizzi il dettato costituzionale di uguaglianza reale, rimuovendo tutti gli ostacoli che impediscono la crescita di cittadini compiutamente capaci di dirigere e di controllare quelli che dirigono.

Se questo è compito di tutto il sistema scolastico, è per noi certo che proprio nella scuola di base si devono colmare le lacune e rimuovere gli ostacoli che impediscono di raggiungere quella uguaglianza culturale di base e quella maturazione individuale e sociale senza le quali molti sono destinati alla subalternità.

Occorre perciò intervenire per modificare quanto c'è di anacronistico, per portare a fine quanto di non realizzato sussiste, per rimuovere quanto funziona come elemento disgregante, negativo, caotico, improvvisato.

Metodi e strutture della scuola elementare devono essere rifondati, si deve avviare il processo per la creazione di una nuova figura d'insegnante che possa affrontare in modo incisivo il problema della crescita e della acculturazione di tutti i ragazzi e, soprattutto, degli svantaggiati, sia che si indichino con questo termine gli handicappati, sia quelli, quasi sempre ignorati, le cui difficoltà derivano dall'ambiente socioculturale di provenienza e da una scuola inadatta. Tutti quelli, insomma, per i quali si è levata tante volte la voce del PCI, e della sinistra in generale, e quella di don Milani per denunciare alle sopite coscienze di tutti coloro che erano paghi di un'asserita uguaglianza costituzionale che l'emarginazione era ed è ancora fortissima.

TIPOGRAFIA DEL SENATO (1600) — 2-3-4

« L'abbandono della scuola a se stessa — si affermava alla III conferenza comunista sulla scuola —, il rinvio delle riforme, la linea delle concessioni caotiche e disorganiche alle pressioni dei movimenti di massa è stata la risposta specifica della classe dirigente all'espansione della base popolare nella scuola. Le forze dominanti hanno così barattato il rigore del rinnovamento e della riforma col permissivismo ».

Oggi ci troviamo di fronte ad una sottile forma di discriminazione di classe, che ha sostituito gli elementi diretti della selezione con quelli indiretti del facilismo e del permissivismo e, soprattutto, del depauperamento culturale ed educativo della scuola.

Sono mali che hanno ormai attaccato tutto il sistema scolastico italiano. Se di fronte a questo fatto le forze conservatrici si muovono ritirandosi su un fronte « neomalthusiano » e in un « furioso attacco alla scuola di massa », le forze di sinistra, consapevoli di « non aver sempre condotto con il necessario vigore la battaglia nei confronti dell'accettazione acritica di certe suggestioni tendenzialmente libertarie », si muovono su una linea di attacco, contro i profeti della descolarizzazione e i predicatori extraparlamentari che hanno confuso la trasmissione critica del patrimonio culturale elaborato dall'umanità col nozionismo e hanno identificato la scienza con la nozione di classe.

I comunisti propongono perciò una riforma della scuola graduale ma complessiva, partendo da un profondo cambiamento dei contenuti culturali della scuola elementare.

Non possiamo permetterci di essere privi di memoria storica e di capacità di analisi. La memoria storica ci dice che al momento in cui in Italia si realizzava una scuola di massa, in cui l'obbligo veniva innalzato fino a 14 anni, non ci si attrezzava per rispondere a questo nuovo tipo di scolarità, nè si intendeva in pieno il significato innovatore che avrebbe avuto per il paese il portare ad un grado più alto di cultura tutti i cittadini.

Se riflettiamo su cosa è avvenuto, ci rendiamo conto del perchè i risultati non sono stati quelli che potevamo aspettarci e anche di chi sono le responsabilità.

Al momento della discussione in Parlamento della legge istitutiva della scuola media unica, il partito comunista indicava alcuni fatti e pericoli a cui ha fatto comodo non far caso. Innanzitutto si affermava fin d'allora la necessità di operare un taglio netto col concetto gerarchico che condannava la scuola di base ad una posizione subalterna, allo scopo di mantenere e di irrigidire in essa le divisioni di classe.

In secondo luogo si proclamava la necessità di una struttura unitaria della scuola di base, denunciando il mantenimento della divisione tra il corso elementare e quello medio come il portato di « una vecchia soluzione che limitava la obbligatorietà delle classi elementari e in esse racchiudeva l'istruzione popolare riservando al ginnasio la formazione dei ragazzi da avviare agli studi superiori ».

Si affermava inoltre che la scuola di massa non poteva in nessun modo significare abbassamento del livello culturale: « Scuola per tutti, scuola unica non significa nè una scuola al livello più basso nè una scuola resa più facile, quasi che i ragazzi del popolo non siano in grado di accedere ad un insegnamento culturale impegnativo. Al contrario l'unità deve essere intesa come esigenza di una formazione culturale più elevata anche se è chiaro che ciò determina per lo Stato la creazione e il funzionamento di una serie di strumenti organizzatori che consentano, già più della scuola elementare, non solo la gratuità ma anche l'uguaglianza nello studio di tutti i ragazzi ».

Si metteva, infine, in guardia contro il mantenimento dei contenuti della scuola elementare così come erano stati formulati dai programmi del '55, che non solo raccoglievano l'eredità gentiliana nelle sue implicazioni più retrive, ipotizzanti un fanciullo educabile solo attraverso fantasia e mito, ma anche rendevano il ciclo medio una semplice aggiunta a quello elementare.

I programmi Ermini venivano definiti, giustamente, il più grave colpo inferto alla cultura e alla intelligenza italiana, la « vanificazione di ogni patrimonio culturale, certo minimo, elementare » perchè « essi erano

improntati ad elementarismo, frammentarismo, a povertà di contenuti ».

Ebbene, ripercorrendo questi decenni dobbiamo verificare che la mancata soluzione di problemi aperti allora rivela oggi il suo funesto peso, quando tutta la scuola italiana è in qualche modo diventata una specie di bivacco intellettuale per bambini e adolescenti, un luogo noioso che, puntualmente, fa ripetere a cicli le stesse cose, in modo rapsodico e scollegato, dove un sapere organico e la conquista di strumenti di analisi, di conoscenze scientifiche, di operatività tecnica e di sapere critico, sono stati sacrificati in nome di un antinozionismo, di un attivismo, di uno spontaneismo che niente hanno a che fare nè con la nozione conquistata e sostanziata dal « fare », nè con l'interesse reale dei bambini e dei ragazzi.

Non aver proceduto ad una riforma di tutto il sistema dell'obbligo, aver lasciato la scuola elementare ferma ai programmi del '55 ha comportato che anche la scuola media ha, nei fatti, abbassato gli *standards* culturali e i ragazzi del popolo hanno trovato nella scuola di tutti non una formazione culturale più elevata, ma un sapere sempre più asfittico. L'aver istituito la scuola media come una aggiunta alle elementari, senza modificare il primo anello della catena, ha frammentato ulteriormente tutto il sistema scolastico.

Questa la realtà che denunziamo, difficilmente smentibile, e che trova la sua più lampante conferma nel fatto che i nuovi programmi della scuola media, formulati in applicazione della legge 16 giugno 1977, numero 348, continuamente insistono nel riconquistare alla scuola media una funzione di formazione e di promozione culturale, quasi che si partisse dal grado zero, come se questo corso di studi non fosse preceduto da ben altri cinque anni di scuola. Affermare, come si fa in questi programmi, che tutte le discipline promuovono nell'allievo « comportamenti cognitivi, gli propongono la soluzione dei problemi, gli chiedono di produrre risultati verificabili, esigono che l'organizzazione concettuale e la verifica degli apprendimenti siano consolidate mediante linguaggi appropriati », può apparire ovvio, ma significa che c'è sotto la consapevolezza che si dovrà operare quasi sul vuoto.

Vi si legge, ad esempio, che nella scuola media i due obiettivi fondamentali dell'insegnamento della lingua italiana sono quelli di condurre i ragazzi sia al dominio dei contenuti, sia alla graduale acquisizione della correttezza formale e che il primo obiettivo « è volto a sviluppare le capacità di capire e di organizzare la struttura dei discorsi parlati e scritti nelle rispettive caratteristiche, in quanto il parlato e lo scritto comportano tecniche e modalità espressive diverse per quanto complementari » e il secondo obiettivo « si raggiunge mediante la buona percezione del parlato, una pronuncia largamente accettabile, la lettura corrente ed espressiva, lo scritto corretto anche dal punto di vista ortografico ». Oppure si legge che gli obiettivi dell'insegnamento della matematica sono: « suscitare un interesse che stimoli le capacità intuitive degli alunni; condurre gradualmente a verificare la validità delle intuizioni e delle congetture con ragionamenti via via più organizzati; sollecitare ad esprimersi e comunicare in un linguaggio che, pur conservando piena spontaneità, diventi sempre più chiaro e preciso, avvalendosi anche di simboli, rappresentazioni grafiche, eccetera, che facilitino l'organizzazione del pensiero; avviare alla consapevolezza e alla padronanza del calcolo ».

Di fronte a queste dichiarazioni si coglie la volontà di cominciare a fare quello che non è stato fatto, e doveva essere fatto, nei cinque anni delle elementari.

È innegabile che i programmi Ermini da tempo hanno cessato di agire nella scuola elementare. Il loro stesso carattere di frammentarietà, la stessa ipotesi di un bambino per un verso tutto senso e fantasia e per l'altro esteticamente contemplativo non hanno resistito all'impatto con la realtà. Le stesse apodittiche affermazioni presenti nei programmi, che purtroppo sono vizio ricorrente dei programmi per la scuola, proprio perchè ipotizzavano l'inesistente e l'inattuabile, cadevano nel vuoto.

Ma l'ideologia che essi sottendevano è stata invece operante, provocando come prima conseguenza un ulteriore rompersi del-

l'unità della scuola elementare. Come è stato recentemente osservato, l'esperienza dei programmi Ermini, che hanno « fissato l'attenzione prevalentemente sul procedimento dell'apprendere e lasciato la più ampia libertà di insegnamento ai docenti senza una adeguata attenzione ai contenuti, ha dimostrato che c'è una differenza di preparazione tra i ragazzi che finiscono la quinta elementare; essa varia non solo tra regione e regione, tra scuola e scuola, ma anche tra classi e classi di una stessa scuola. La preparazione dei ragazzi dipende, insomma, dal tipo d'insegnante. Nè c'è un meccanismo organizzativo a livello nazionale che permette la verifica della qualità dell'istruzione nei diversi livelli scolastici » (MAURO DI RIENZO, *E i programmi Ermini?*, in: « Riforma della scuola », nn. 2-3, 1979, pag. 15).

Non crediamo inutile ricordare che fin dal loro apparire quei programmi furono criticati da più parti, come un passo indietro rispetto ai programmi del 1945 e, soprattutto, privi di ogni spessore culturale. Scrisse la Dina Bertoni Jovine: « Stabilito che la forma della conoscenza infantile è globale, i programmi marciano a occhi chiusi sul filone del globalismo, mantenendo il ragazzo fino ai nove-dieci anni in una specie di ambiente fantasioso ed evanescente, in cui ogni cognizione deve rimanere sporadica, rapsodica, slegata insomma; e il maestro deve guardarsi bene di tradire la spontaneità infantile con tentativi di dare organicità al suo mondo sfocato » (*Storia della didattica*, Roma 1976, pag. 250). Anche un pedagogista cattolico denunziò l'estrema povertà culturale di questi programmi, inefficienti a garantire una formazione di base adeguata alle necessità dei ragazzi (Cfr. G. CATALFAMO, *I nuovi programmi della scuola primaria*, Avio, Roma-1956).

Pedagogisti, gruppi d'insegnanti, associazioni cercarono di contrastare l'ideologia dei programmi e diedero vita ad esperienze diverse, a proposte educative che si muovevano in tutt'altra direzione. Ma questa opera di ricerca didattica, a cui non sono state estranee nè le forze popolari, nè le amministrazioni di sinistra che negli anni sessanta hanno impiegato fondi e risorse intellettuali per una nuova scuola di base, per l'aggiornamento degli insegnanti, per la ricerca educativa, non è stata sufficiente a conquistare alla scuola elementare unitarietà e validi contenuti culturali. Anzi, in un certo senso, ha contribuito a differenziare ulteriormente le diverse realtà.

Ormai la necessità di un cambiamento di rotta nella scuola elementare è avvertita non solo dai comunisti e dalle forze di sinistra e laiche del nostro paese, ma anche dall'AIMC, l'Associazione dei maestri cattolici, che è stata fino a qualche anno fa la più fedele sostenitrice dello pseudospiritualismo che dilaga nei programmi Ermini. Anche se le proposte dell'AIMC, raccolte nel volume *Un nuovo curricolo per la scuola elementare* (Brescia, La Scuola, 1974), trovano un limite nel fatto che non si entra nel merito di tutto il settore dell'obbligo, resta che proprio nell'assunzione di una « prospettiva curriculare, rigorosamente costruita sulla base di aggiornati orientamenti scientifici in campo epistemologico, psicologico, pedagogico, didattico, ed attentamente confrontata con i dati emergenti dalle esperienze di innovazione in atto nella scuola elementare italiana e con le attivazioni curriculari presenti nei sistemi scolastici di altri paesi », si dichiara la necessità di cambiare i programmi in vigore.

Generale quindi è la denuncia di questi programmi, ma giova, onorevoli senatori, ripensare ad alcune delle affermazioni in essi contenute per misurarne l'inconsistenza e anche la parte che essi hanno avuto nel generale decadimento degli studi.

L'insegnamento dell'italiano va ben poco al di là di propositi di chiarezza, semplicità, ordine e decoro: l'apprendimento linguistico può « . . . soddisfare in modo più intrinseco le sue finalità formative nelle quali buon senso e buon gusto convergono come esigenze dominanti ». Da queste sibilline disposizioni discende l'obbligo dell'insegnante: « Nella didattica della lingua, ai fini della sincerità dell'espressione, l'insegnante tenga padronanza di linguaggio, ossia di raziocinio e di gusto »; si tratta di affermazioni farneticanti in cui si coglie soprattutto l'assen-

za totale di una qualsiasi proposta di educazione al linguaggio.

Il coronamento dello studio delle scienze e della geografia, dal quale è assente ogni richiamo ad una sia pur elementare ricerca di sistematicità, è quello di far « intuire all'alunno che anche il mondo animale, vegetale, minerale è legato alla storia dell'uomo »; è uno studio che ha una finalità meramente contemplativa: « L'insegnamento non manchi, infine, di avviare il fanciullo alla contemplazione delle bellezze della natura, coronando così, anche ai fini spirituali ed estetici, lo studio dell'ambiente. Da tale contemplazione parta per coltivare nell'alunno quel rispetto verso le piante, gli animali e quanto altro fa parte del paesaggio; rispetto che è segno di gentilezza di animo e di consapevolezza civile ».

Accanto a queste prescrizioni generiche, se ne dispongono altre che talvolta sono assurde (« la pratica della scrittura — non inclinata ma dritta — aiuterà il fanciullo a migliorare sempre più con l'affinamento del gusto estetico »), talvolta, invece, rispondono ad una precisa ideologia. È il caso delle attività manuali prescritte per le bambine, le quali, mentre i maschietti giocano e lavorano con argilla e plastilina, vengono avviate (dopo avere nel primo ciclo curato le bambole, vestendole e acconciandole) ai lavori di calza, cucito, rattoppo, ricamo, pulizie, buon governo della casa, cucina, lavori che sono il segno dell'alta considerazione del lavoro femminile, elementi di « formazione spirituale della donna » e del riconoscimento della sua influenza materiale e morale nella vita domestica. Da questa concezione deriva forse il fatto che le bambine dovranno essere anche educate alla pratica dell'igiene, mentre per i fanciulli non la si prescrive.

La rilettura di questi programmi ci visualizza una massa indifferenziata di « fanciulli », di cui è stata promossa soltanto la spontaneità, la spiritualità, l'intuizione e la libertà e le cui potenzialità linguistiche, razionali, scientifiche ed operative sono state sacrificate in nome di una generica e non controllata ipotesi di spontaneità creativa. E una massa indifferenziata di fanciulli, privati del diritto di apprendere, è in questi decenni approdata alla scuola media, senza strutture culturali su cui potessero poi innervarsi conoscenze più estese e sistematiche, quelle attraverso cui si doveva ottemperare all'obbligo costituzionale di elevare la cultura di tutti gli italiani.

I programmi Ermini non rispondono nè hanno mai risposto ai ritmi di crescita e allo sviluppo potenziale dei bambini dai sei agli undici anni, hanno pericolosamente abbassato i livelli dei traguardi educativi favorendo la selezione di classe, hanno teso alla bassa produttività, hanno esercitato una pressione ideologica, possibile solo in un paese dove la democrazia e il pluralismo vengono sacrificati all'arroganza di parte che giunge non solo a stabilire, per tutti, che l'insegnamento religioso è fondamento e coronamento di tutta l'opera educativa, ma prescrive di tener presente per esso solo il testo pubblicato dalla Commissione ecclesiastica per la revisione dei testi di religione.

Contro questo quadro scolastico arretrato e anacronistico noi avanziamo due proposte miranti alla riorganizzazione e democratizzazione del sapere nella scuola elementare. Due proposte che solo per comodità e opportunità vengono presentate divise, ma che invece sono una in funzione dell'altra, interdipendenti e collegate strettamente e il cui rapporto può, al massimo, essere indicato nella differenza che corre fra finalità e mezzi per raggiungerle.

Il curricolo.

Da quanto siamo venuti dicendo, non crediamo che possano ormai sussistere dubbi sul fatto che le finalità di questo disegno di legge si realizzano non con azioni spontaneistiche ma con la organizzazione curriculare del lavoro e dell'attività scolastica. Vogliamo subito precisare che non si tratta di aderire ad una moda. Per troppo tempo la scuola italiana, nella sua sostanziale immobilità, è stata percorsa da fremiti innovativi che non hanno avuto sbocco. Vogliamo, con questo

disegno di legge, raccogliere quanto a livello internazionale e nazionale è stato proposto, utilizzando il ritardo con cui in Italia ci siamo avvicinati a questo tipo di problematica per evitare posizioni manichee e per assumere dalle varie impostazioni teoriche sul curricolo ciò che in esse è di più produttivo e di funzionale ad un rinnovamento e alla corretta gestione della scuola.

Non intendiamo però schierarci per una delle opposte fazioni che si dividono il campo, fra « esperienzialisti » e « culturalisti », « cognitivisti » e « formativisti », perchè riteniamo che ciascuna di queste impostazioni reca il segno di bisogni reali e di positivi contributi al processo educativo, è parte, o deve diventare parte integrante, della formazione di un curricolo legato alla scuola intesa come luogo di mediazione culturale, crocevia di sollecitazioni culturali diverse, luogo di promozione all'apprendere, di chiarificazione e sistematizzazione di ciò che si è appreso per acquisire una coscienza storica, un ambito scientifico, una possibilità di interpretare la realtà possedendone i linguaggi: una operazione complessa, quindi, a fondamento della quale sta il « fare », l'operatività; una operazione che sostituisca alla prescrittività di traguardi da raggiungere in senso multidirezionale itinerari educativi, scanditi da verifiche, in cui le finalità generali e quelle delle singole discipline e delle attività si uniscano in un processo di interrelazione e si realizzino in una programmazione che deve essere al tempo stesso costruzione realistica del curricolo e verifica di esso nei risultati e quindi nei metodi.

Ma al di là di considerazioni più generali e generiche su come deve essere il lavoro scolastico ribadiamo che questo deve articolarsi in curricoli e, facendo nostra una esemplificazione portata da L. Tornatore ad un seminario svoltosi a Firenze circa il rapporto che nella programmazione curriculare deve esistere fra contenuti e metodi, affermiamo che non si può educare ai metodi della scienza nè facendo solo esperienze nè dando solo nozioni, che una esperienza che non venga concettualizzata, sia pure in modo elementare e basilare, e, per converso, una nozione che non si strutturi, attraverso l'esperienza, con un organico patrimonio di esperienze e di nozioni, sono operazioni che non servono. Dare dei metodi significa e deve significare dare dei contenuti.

In questo senso intendiamo ribadire la valenza dei programmi nazionali, prescrittivi nei traguardi di conoscenza e abilità da raggiungere, aperti, e in tal senso sperimentali, nella progettazione del lavoro, nella verifica, nei modi e nei metodi.

L'operatività.

Nel nostro disegno di legge è esplicito il richiamo all'operatività e al lavoro. Non si tratta di una petizione di principio nè, tanto meno, di un rammodernamento di un concetto attivistico, ormai screditato dalla pratica educativa. Si tratta invece di una innovazione didattica il cui significato deve essere inteso in tutte le valenze che noi diamo al termine, e realizzato pienamente per la molteplicità di obiettivi che si intendono con esso raggiungere.

Il primo di questi, il più importante per l'età dei ragazzi che frequentano la scuola elementare, è il recupero dell'importanza del fare per ogni operazione del conoscere, non solo in rapporto al processo naturale di apprendimento tipico dell'età infantile, ma anche in rapporto al significato profondo e al contenuto altamente intellettuale che ha ogni azione, la utilizzazione e l'uso delle mani e del corpo, l'utilizzazione e la creazione degli oggetti e degli strumenti, in rapporto al fatto che ogni operazione di astrazione simbolica presuppone, per essere compiuta, intesa e utilizzata, un punto di partenza esperienziale ed operativa, senza il quale la conoscenza non diviene un patrimonio realmente posseduto ma un noioso ed inutile bagaglio di cui non si riesce a vedere l'utilità nè, tanto meno, si riesce a farlo diventare parte attiva del nostro vivere quotidiano.

Vygotskij citava una frase di Bacone (« Nè la mano nuda, nè l'intelletto di per sè valgono molto: l'opera si compie con strumenti e mezzi ») per dire che l'uso di

strumenti e segni sono « il punto di partenza per la costruzione delle funzioni psichiche superiori » (L. S. VYGOTSKIJ, *Il problema dello sviluppo culturale del bambino* in *Psicologia sovietica, 1917-1963*, Roma 1976, n. 312). È qui, a nostro avviso, l'altro versante della produttività del « fare », cioè come verifica concreta del conoscere, come modificazione stessa e accrescimento del conoscere.

In secondo luogo la necessità di operare è ormai legata ad un fatto storico che non ha precedenti nella storia dell'umanità.

Mario Alighiero Manacorda scriveva in un suo articolo sui nuovi programmi della scuola media: « Possibile che sia così difficile capire che il grande problema odierno della vita dell'adolescente è la separazione degli adolescenti dagli adulti e dal lavoro? . . . Nel mondo moderno, l'adulto di tutte le classi sociali, ormai, vive e lavora separato dai suoi adolescenti: non solo, il suo lavoro ha perduto il suo carattere originario di immediata produzione di mezzi di sussistenza, cioè di produzione della vita . . . L'adolescente vede e conosce l'adulto soltanto nella sua vita di ozio improduttivo, non cresce con lui partecipando secondo la propria misura al suo lavoro, e non conosce un lavoro . . . che sia immediata produzione di beni » (*Un quadro in gran parte nuovo*, in « Riforma della scuola », nn. 8-9 1979, pag. 8). Ma questa osservazione va fatta anche per l'età infantile, perchè è soprattutto in questa età che si indirizzano i comportamenti, che si acquisisce, in termini educativi e formativi, il valore del lavoro, che si comincia ad intenderne la finalità. Che ciò sia necessario, oggi più di ieri, che ciò costituisca uno strumento per dare ai bambini e poi agli adolescenti il senso del lavoro manuale, fuori delle mitologie populistiche e reazionarie, ma come mezzo di sussistenza, come rapporto fra il fare degli adulti e quello dei ragazzi, come recupero di dignità ad ogni lavoro, ci sembra ampiamente dimostrato dai guasti profondi prodotti dalla fuga dal lavoro produttivo, dal disprezzo delle giovani generazioni per il lavoro manuale, dalla perdita di abilità e competenze dei giovani nel campo della manualità.

Infine, l'operatività è intesa come strumento di acquisizione di un abito scientifico, di un metodo critico di approccio alla scienza e alla natura, al conoscere, alla vita. Non sta a noi comunisti insistere su questo aspetto; tutta la nostra tradizione ideale e culturale è segnata dal richiamo a questo aspetto del sapere scientifico e al significato che esso acquista nella formazione complessiva degli individui e della collettività. Ad altri spetta invece di rimeditare e di assumersi le responsabilità di avere sempre separato la scienza da ciò su cui essa si fonda e consiste, da ciò attraverso cui cresce e procede e di aver prodotto una scuola in cui la scienza si è proiettata in un campo di assoluta astrattezza, senza un « prima » esperienziale e senza un « dopo » tecnologico, senza procedere dall'esperienza alla astrazione simbolica e senza verificare e rendere operante l'astrazione nel fare. È così che la scienza, la meno dogmatica di tutte le attività umane, è divenuta nella scuola strumento di dogmatismo, diseducazione alla verifica, un sapere antidemocratico e un abito ad un apprendimento libresco e ripetitivo, rispetto al quale le materie così dette umanistiche sono apparse il *non plus ultra* della libertà di pensiero e della formazione dell'uomo umano.

Recuperare questo aspetto nella scuola elementare significa non già obbligare i bambini dai sei ai dieci anni a divenire tanti piccoli Galilei, ma avviare un processo che porti all'acquisizione di un abito mentale e di comportamento scientifici, ad osservare la realtà e a vedere la natura non come fatti statici da contemplare ma per coglierne il movimento, i cambiamenti, il posto che l'uomo ha in questi cambiamenti, gli strumenti, che servono per misurare e confrontare, a fare ed adoperare questi strumenti; sperimentando ciò che si è acquisito.

In questa chiave di operatività vanno lette e interpretate le norme del nostro disegno di legge relativo alle finalità e definizioni delle aree formative del linguaggio, della storia, della geografia, delle scienze naturali e della matematica, del corpo e della motricità.

Finalità dei nuovi programmi.

Questo disegno di legge si motiva da una ridefinizione dei confini teorici del modello pedagogico della scuola di base contrassegnato da unitarietà e pluralità. Unitario, perchè i processi di socializzazione e di apprendimento della scuola di base devono ispirarsi ad un comune modello pedagogico, capace di perseguire, nei diversi settori della scuola di base e dell'obbligo, gli obiettivi culturali e formativi propri della scuola di tutti i cittadini. Pluralistico, perchè tale modello deve far convivere insieme i più genuini valori educativi della pedagogia delle diverse impostazioni ideali.

In coerenza con questa ispirazione unitaria e pluralistica, proponiamo gramscianamente una scuola della ricerca e del metodo che rifiuta ipoteche bambinocentriche e adultocentriche, nel convincimento che la prima, di radice romantico-libertaria, approda a processi formativi spontaneistici incapaci di garantire pari opportunità educativa e una progressiva eliminazione degli scarti culturali di partenza dei bambini, la seconda è sempre dogmatica e puramente trasmissiva, selettiva e discriminatoria. Proponiamo perciò un modello pedagogico fondato sulla ricerca e sul metodo scientifico costruito sulle motivazioni del bambino e del ragazzo che apprendono e sulle ragioni « culturali » dell'oggetto di conoscenza. Un processo che è definito da un allievo storicamente definito, da strutture essenziali e da contenuti fondamentali di discipline basilari, ma armonicamente interagenti per assolvere le finalità indicate all'articolo 1, di cui la crescita culturale, l'acquisizione di un abito scientifico, il maturare un sapere democratico sono le coordinate di tutte le altre finalità esplicitate in quell'articolo.

Si tracciano quindi le linee culturali e pedagogiche che dovranno avere i nuovi programmi, fondati scientificamente su quattro assi formativi, rispondenti a finalità e obiettivi cognitivi, enucleati in sintonia col concetto di istruzione di base e collegato con gli assi formativi della scuola dell'infanzia e con quelli della scuola media.

Gli assi formativi (linguaggio, storia, scienze, corporeità) si organizzano in altrettante aree di aggregazione interdisciplinare: l'area linguistico-espressiva, l'area storico-antropologica e geografico-ambientale, l'area delle scienze naturali matematiche e tecniche, l'area della educazione del corpo e della motricità.

Le aree formative.

Parlare, come si fa all'articolo 2, di aree formative fra loro collegate, interdipendenti e integrate, significa oltre che rispondere in modo più adeguato ai processi di apprendimento propri dell'età infantile, anche superare il sistema delle materie, che ha caratterizzato sempre i nostri programmi scolastici, un sistema anacronistico liquidato da oltre cento anni e corrispondente ad una fase molto arretrata delle scienze. Significa anche respingere un fittizio concetto di interdisciplinarietà che, muovendosi entro i limiti ristretti di discipline separate, ha condotto spesso a speciosi accostamenti, di nessun valore scientifico e di scarsa incidenza formativa. A questo proposito scrive Lombardo Radice: « Nella scienza attuale, in realtà, le cose procedono in maniera molto diversa, non ci si limita cioè a combinare dall'esterno poniamo un po' di biologia e un po' di economia oppure un po' di letteratura e un po' di matematica per dar luogo all'ecologia o alla linguistica; al contrario è proprio il superamento del sistema ottocentesco delle scienze, caratterizzato dalla netta separazione degli ambiti teorici, che consente di scorgere problemi e realtà che altrimenti resterebbero in ombra: è l'ecologia a nascere assumendo sotto di sè molte altre scienze, e non queste a produrre *interdisciplinariamente l'ecologia* » (E. GARIN, L. LOMBARDO RADICE, *Specializzazione scientifica e unità della cultura*, Firenze, 1977, pag. 12).

In questo senso la distinzione delle aree indica piuttosto una serie tematica e una serie di strumenti per un sapere unitario, non fondato « sulle spartizioni di oggetti »

e di campi di conoscenza, ma per un « sapere » per « fare » e un « fare » per « sapere » nella consapevolezza che sulla unitarietà, e non sulla separazione disarticolata di discipline, si fonda un processo di crescita.

All'articolo 3 si definiscono le finalità dell'educazione linguistica, insistendo, oltre che sugli aspetti cognitivi dell'apprendimento della lingua, sul carattere interdisciplinare che la comprensione e produzione della comunicazione umana ha, quando non la si riduca ad una sola dimensione e la si leghi invece a tutte le esperienze del comunicare.

Siamo convinti che oggi, più di sempre, il linguaggio non si risolve nel possesso della sola lingua nazionale orale e scritta, e che la sua produttività è legata e si interseca col possesso di altre forme di linguaggio, senza le quali l'intendere e il comunicare divengono monchi e insufficienti. Ma detto questo, vogliamo tuttavia offrire in questo nostro disegno di legge anche un'occasione perchè nella scuola elementare si avvii un processo di recupero della lingua nazionale, convinti che una generica formulazione di educazione linguistica, come quella presente nei programmi Ermini, può degenerare in una perdita del patrimonio linguistico nazionale.

In questo senso facciamo nostre le preoccupazioni espresse da E. Sanguineti in un suo articolo su « Riforma della scuola ». « Nell'educazione linguistica — egli scriveva — insomma minaccia di spegnersi l'italiano come lingua, cioè, se così posso esprimermi, come patto sociale comunicativo e come prassi politica ». Questo guasto è stato prodotto, se non in modo assoluto certo predominante, dai programmi del '55. Giacomo Devoto nel suo studio *Il linguaggio d'Italia* osservava che i programmi scolastici elaborati dopo la Resistenza avevano agito come destabilizzatori del sistema linguistico: « Poichè la creatività, proclamata come esigenza fondamentale della personalità degli scolari, doveva lasciare la più ampia libertà nella realizzazione delle loro esigenze espressive, ecco, che, venuto meno il modello o il termine di confronto dei dialetti, nulla subentrò a mantenere e sostenere, attraverso il confronto permanente, quella stabilità linguistica, senza la quale una società rimane monca. Si arrivò così alla metà del secolo, sotto le conseguenze di una dissimmetria, anzi di divergenza, fra le necessità sociali e i postulati psico-pedagogici, cui la riforma si era ispirata. Proprio quando la clientela della lingua letteraria si espandeva, diciamo, cinquanta volte, ecco le strutture che la governavano, o almeno erano presenti alle coscienze, venivano smobilitate ».

Il rilievo dato dallo studioso alla dicotomia ormai instauratasi fra l'allargarsi degli utenti del sistema linguistico italiano e una teoria psico-pedagogica che, all'insegna della creatività e della spontaneità, distrugge quel sistema e lo rifiuta come autoritario e non essenziale, deve aggiungersi quella derivante da teorizzazioni populistiche che, con una esaltazione acritica e strumentale delle classi culturalmente subalterne, tenda a diseducare dalla lingua nazionale.

Non possiamo chiudere gli occhi al fatto che mentre allignano teorie destabilizzanti del sistema linguistico, il suo uso da parte di chi lo possiede non è mai stato così complesso e difficile. Nonostante Gramsci, che pure aveva affermato che il problema del linguaggio è collegato strettamente all'egemonia sociale e culturale, la capacità di capire e di produrre un linguaggio ricco, sintatticamente complesso si restringe sempre più; tanto che la possibilità di intendere un articolo di fondo di un quotidiano da parte della totalità di lettori che hanno fatto la media dell'obbligo appare sempre più irrealizzabile.

Senza voler citare le migliaia di studi e di ricerche, che all'estero e in Italia sono stati condotti sull'importanza del linguaggio per la crescita individuale e sociale, è ormai incontrovertibile che il patrimonio linguistico derivato dall'ambiente familiare e sociale con cui i bambini arrivano in prima elementare è quanto mai articolato e differenziato e li pone immediatamente in stato di disuguaglianza in rapporto all'insegnamento scolastico. Occorre perciò determinare il ruolo che la scuola deve svolgere nei confronti dei singoli bambini o dei gruppi socio-culturali in cui possono essere latamente divisi, e operare partendo dal convin-

cimento che l'arricchimento linguistico è uno strumento fondamentale per l'uguaglianza, che è strumento attraverso il quale si comunicano e apprendono tutte le discipline e tutta la realtà, che tra il linguaggio, propriamente inteso, e tutte le altre forme di comunicazione, compresi i dialetti, si deve instaurare un rapporto dinamico e di reciproco arricchimento.

Finchè in Italia rimarrà una situazione in cui, come afferma il De Mauro, la lingua è un contrassegno di classe e non uno « strumento di conoscenza reciproca e di conoscenza delle cose di cui tutti disponiamo alla pari, ma è contrassegno di una situazione drammatica di dislivello », la scuola ha il compito di affrontare le competenze linguistiche degli alunni oltre che nei termini tradizionali del rapporto lingua-dialetto, anche in quello quantitativo e qualitativo in relazione alle classi culturalmente deprivate, povere di stimoli culturali, in modo che l'uso comune di cento parole esteso alla comunità nazionale non impedisca di cogliere la ghettizzazione di quelle classi in un ambito linguistico povero.

Proponiamo quindi un'area linguistica vasta, che mentre insiste sullo strumento della lingua nazionale, parlata e scritta, intesa e prodotta, sempre più recuperata nella sua valenza di « sistema » e cioè di lessico, di sintassi, di morfologia, diviene veicolo ad un più vasto patrimonio di strumenti di comunicazione e di espressione, avviando i ragazzi alla comprensione di tutte le forme di linguaggio, compresa una giusta valorizzazione del dialetto, di una lingua straniera, dei linguaggi non verbali, alla decodificazione e produzione di messaggi per immagini, compresi quelli delle comunicazioni di massa.

Non casualmente, quindi, si è posta nell'area linguistico-espressiva l'educazione artistica, indicata nell'uso e comprensione dei linguaggi musicali, grafico pittorici, plastico e mimico gestuali che rispondono in modo precipuo alle finalità comunicative od espressive che si intendono perseguire nella scuola elementare.

L'area storico-antropologica e geografico-ambientale definita all'articolo 4 è intesa, per la scuola elementare, come « educazione allo studio », come propedeutica all'approccio sistematico di queste discipline.

È necessario tener presente che se mai sono stati messi in discussione i valori educativi di queste scienze, l'insegnamento di esse nella scuola elementare è stato oggetto di dibattiti annosi sul modo in cui dovevano entrare nei programmi scolastici. Dibattiti che sono stati più produttivi nel negativo che nel positivo, sul come non si doveva insegnare e imparare la storia e la geografia piuttosto che sul come si doveva agire. La discussione ha portato alla luce che una sequela di monografie di grandi figure era quanto di più antistorico si poteva fare e che un riassunto schematico e incomprensibile di fatti storici, quale è quello che troviamo in quasi tutti i sussidiari attuali per le scuole elementari, è inutile. Allo stesso modo una scienza complessa come la geografia rende improponibile un approccio attraverso nomenclature di capitali, di confini, di numeri. In sostanza, mentre non sempre si sono rivelate produttive le ipotesi di storia fondate sugli usi e costumi o sugli strumenti e per la geografia ha dato scarsi risultati l'itinerario stabilito dai programmi Ermini perchè non ha risolto il problema dei traguardi cognitivi, è tuttavia maturato nel mondo della scuola elementare il convincimento del valore educativo della memoria storica e quindi della dimensione temporale dei fatti individuali e sociali, dei cambiamenti individuali e collettivi in rapporto a questa dimensione.

Nella premessa ai programmi di storia per le medie si afferma che l'acquisita consapevolezza del fatto che « l'anno della propria nascita non è anche l'anno di nascita della comunità di cui si viene a far parte, arricchisce l'individuo di una dimensione nuova; radicandolo nel passato, lo mette in condizione di valutare con maggiore penetrazione il presente e di assumerre elementi per progettare il futuro ». Queste finalità si raggiungono ponendo al centro dei programmi della scuola elementare l'acquisizione processuale dello spazio e del tempo, abituando a verificare i fatti degli uomini nella molteplicità e interrelazione fra presente e passa-

to, fra natura e uomo, fra uomo e ambiente, di fare avvertiti dei mutamenti e delle diversità spaziali e temporali.

Raramente in Italia la cultura e la scienza si misurano con la società e ancora più raramente si misurano con la scuola. Tuttavia sul terreno storico geografico impostazioni culturali di grande interesse come quelle, ad esempio, proposte da F. Braduel e dalla sua scuola, sono un punto di riferimento e una sfida alle forze culturali e pedagogiche per cimentarsi sul terreno non facile dei traguardi cognitivi che si vogliono raggiungere con queste discipline e, quindi, per fare proposte traducibili in programmi per la scuola elementare, nel convincimento che ormai è davanti agli occhi di tutti l'esito negativo della perdita, nelle giovani generazioni, della coscienza storica e del dinamico intrecciarsi dei fatti storici e presenti coi fatti geografici.

Mentre per le considerazioni che possono essere fatte sull'area delle scienze naturali e matematiche (articolo 5) rimandiamo a ciò che abbiamo detto parlando della operatività, merita che ci si soffermi sull'area dell'educazione del corpo (articolo 6), della motricità e della pratica sportiva per tutti i ragazzi. Crediamo inutile ripetere quanto abbiamo già detto a proposito del conoscere come abito scientifico e come acquisizione di abilità, ma non sfugge a nessuno quanto il fare si leghi (e ne sia in parte determinato) ad una conoscenza del proprio corpo e dell'acquisizione di abilità e di prestazioni per le quali le scienze contemporanee hanno sicuri punti di riferimento.

In questo senso affidiamo all'educazione del corpo e alla motricità un ruolo di grande significato formativo che non si esaurisce nella tradizionale concezione della ginnastica ma è, e deve sempre più diventare, linguaggio, strumento di socialità, verifica di conoscenze di aree diverse, uso della forza e delle prestazioni del corpo in un quadro armonico che sia di rifiuto della violenza e della disarmonia.

Si tratta, quindi, attraverso l'educazione, di riconquistare al corpo il suo ruolo intellettivo, esperienziale e comunicativo, di farne strumento di educazione alla salute e alla sessualità, di collegare la motricità al conoscere e al misurare, di scoprire nello sport non agonistico uno strumento per potenziare le prestazioni, per dominare e dirigere le potenzialità dello sviluppo fisico.

All'articolo 7 proponiamo una prassi di elaborazione dei programmi diversa da quella che approvammo con la legge 16 giugno 1977, n. 348, per la riformulazione dei nuovi programmi della scuola media. In quella occasione si delegava il Governo ad emanarli su proposte di una commissione da lui formata.

La diversità di atteggiamento deriva dalle mutate condizioni che consentirono allora di dare credito al Governo che avrebbe comunque dovuto rispondere, se non direttamente, indirettamente alle forze politiche che costituivano la maggioranza parlamentare. E l'esito, pur nei limiti che tutti possono denunciare, è stato positivo; il compromesso tra varie impostazioni ideologiche e pedagogiche accettabile, il lavoro compiuto dalla commissione governativa di alto livello. Ma questo esito resta nella storia della politica scolastica un fatto isolato, una eccezione in una prassi costante che ha potuto consolidarsi proprio in virtù di uno strapotere politico della DC che, sul terreno della scuola, ha sempre consentito — perchè di questo si tratta — l'espropriazione della volontà legislativa da parte del Governo, facendo divenire endemica una dissociazione perniciosa fra l'elaborazione delle leggi e la loro attuazione.

Questa del corretto rapporto fra legislativo ed esecutivo è questione annosa, ed è tanto più acuta per il settore della scuola perchè, in ultima analisi, sono proprio i programmi, i contenuti politici dell'istruzione.

Già durante la discussione della legge per l'innalzamento dell'obbligo si affermava: « Del resto, questa del contenuto dell'insegnamento per la sua importanza e delicatezza non può essere sottratta all'esame del Parlamento. Le esperienze già fatte, d'altra parte, come quella relativa ai programmi della scuola elementare emanati nel 1955, e l'altra più recente a proposito dell'insegnamento dell'educazione civica, testimoniano che i programmi delle diverse materie, le in-

dicazioni di metodo, configurano e condizionano l'orientamento ideale, il fine culturale della scuola, che è poi l'aspetto essenziale di ogni processo educativo, e documentano con chiarezza come il potere esecutivo possa attraverso l'uso di tale strumento imporre nella scuola indirizzi che sono in contrasto con precise deliberazioni del Parlamento, o che non avrebbero con ogni probabilità retto alla prova di un esame e di una deliberazione parlamentare ».

A conferma di ciò potremmo portare una miriade di esempi, ma non vogliamo insistere oltre nel chiarire il nostro pensiero in proposito. Proponiamo perciò che i nuovi programmi siano sottoposti al Parlamento, a garanzia che la commissione agisca in conformità al dettato e allo spirito di questa legge e produca dei programmi rispondenti agli obiettivi culturali e pedagogici che assegnamo a questa fascia della scuola dell'obbligo.

All'articolo 9 si prescrive un piano nazionale di aggiornamento degli insegnanti finalizzato agli obiettivi del disegno di legge, utilizzando tutto ciò che esiste sul territorio nazionale — ed è molto poco! — perchè il progetto possa essere realizzato.

Sembra quasi un rito in ogni legge per la scuola riaffermare la necessità e prescrivere l'aggiornamento degli insegnanti, ma fatalmente alla ritualità della prescrizione corrisponde il rituale non adempimento della norma.

Ciò dipende da varie cause, fra cui quelle attribuibili all'esecutivo spiccano per il loro carattere disorganico, rapsodico, clientelare, di pressione ideologica. Ma altre cause possono essere indicate nell'organizzazione del lavoro degli insegnanti, nello stato di totale mancanza di ricerca nel campo didattico e pedagogico, nel persistere di una concezione idealistica e gentiliana del fatto educativo. Tutti questi fattori agiscono nel rendere vano o poco produttivo ogni progetto di aggiornamento degli insegnanti, con la conseguenza che l'istruzione sempre più diviene, come è stato recentemente osservato da un pedagogista, Roberto Maragliano, un fatto quasi naturale « non mediato, indescrivibile e non degno di essere descritto, conosciuto e tecnicamente valutato »; da ciò una riduzione al minimo « della consistenza professionale del docente medio, costretto a inventarsi quotidianamente una linea di intervento in situazione », da ciò « l'assenza di una documentazione sui processi formativi, in particolare di quella qualitativa, che rende indeterminata la rilevazione dei bisogni, evanescente la messa a punto di programmi di cambiamento, moralistica la postulazione di obiettivi ».

Il disegno di legge che noi presentiamo chiede una inversione di tendenza innanzitutto evitando interventi a pioggia, fonte di sperperi clientelari con progetti di cui nè si chiariscono le finalità nè si verifica il risultato.

Se potessimo fare una ricerca sulla tipologia dei corsi di aggiornamento fatti in questi ultimi anni — cosa impossibile perchè neppure il Ministero è in grado di dare i dati — vedremmo che ai costi ingenti corrisponde una frantumazione di iniziative, di tematiche, di modelli organizzativi, difficilmente produttiva. Occorre invece cominciare a finalizzare l'aggiornamento privilegiando sul momento ideologico quello professionale, di recupero o di avvio al recupero di una professionalità funzionale ai bisogni dei vari ordini di scuola, fondata sulla conoscenza dei processi formativi, sulla didattica delle varie discipline, che consenta agli insegnanti di programmare e di sperimentare ciò che programmano sulla base di conoscenze particolari in rapporto agli obiettivi da raggiungere.

In questo senso parliamo di un piano nazionale, il che non significa tornare indietro da ciò che i disegni di legge hanno prodotto sul piano del decentramento dell'aggiornamento, nè tanto meno ricostruire carrozzoni centrali in cui poche decine di insegnanti di tutta Italia convergano per ascoltare « discorsi » astratti dal fare concreto della scuola, ma nazionale nel senso che deve interessare, sia pure con una programmazione annuale, tutti gli insegnanti impegnati nella scuola elementare, e con programmi in cui l'obiettivo sia la realizzazione di una nuova scuola elementare quale risulterà dai nuovi programmi e dalla nuova

organizzazione didattica, i mezzi siano costruiti dai dati della ricerca pedagogica e didattica, i soggetti i ragazzi reali che frequentano la scuola in cui essi insegnano.

Da ciò la necessità di un collegamento organico con gli IRRSAE, con l'Università, con tutto ciò che anche nelle realtà locali ha prodotto qualcosa di positivo nel campo dell'aggiornamento.

Sempre all'articolo 9, si prescrive la formulazione di un piano nazionale per la ricerca e sperimentazione onde consentire l'adeguamento periodico dei programmi.

In questo modo intendiamo perseguire non fittiziamente due obiettivi: riconquistare nella scuola la centralità dei bisogni dell'alunno, il rispetto dei vari livelli di sviluppo attraverso un curricolo equilibrato, collegando questa centralità ad un ipotizzabile schema progressivo e sistematico delle sue capacità; riconquistare alla scuola elementare la sua funzione di settore fondamentale dell'istruzione ricostituendone la validità scientifica e pedagogica sulla base di ricerche e di controllate e controllabili metodologie necessarie per uno sviluppo armonico, organico e onnicomprensivo della personalità in formazione. A queste finalità è essenziale il recupero delle più avanzate tecnologie educative elaborate in questi ultimi decenni.

Scaturisce da ciò la caratterizzazione fondamentale del nostro disegno di legge, che si presenta come messa in movimento di un processo di ricerca, sperimentazione e verifica sia per ciò che riguarda l'attuazione nazionale dei programmi, la loro funzionalità e le modifiche che si rendono necessarie per non riaprire processi divaricanti fra scuola e cultura, fra scuola e sviluppo della società, mettendo così la scuola in grado di affrontare, attraverso la fondazione storica della scienza e del rapporto fra scienza e storia degli uomini, i messaggi e i problemi della società di oggi, sia per ciò che attiene alla programmazione nelle singole situazioni scolastiche che per i singoli ragazzi. Non quindi programmi statici, che invecchiano in modo proporzionale al fluire del tempo e che trasformano il lavoro scolastico in una indifferenziata corsa ad ostacoli, ma che armonizzano la precisione e la natura vincolante degli obiettivi con la duttilità degli strumenti per raggiungerli.

In tal modo la sperimentazione e la verifica divengono funzionali e interdipendenti e si sottraggono alla casualità e alla improvvisazione, si generalizzano e divengono operanti su tutto il territorio nazionale.

DISEGNO DI LEGGE

Art. 1.

(*Finalità della scuola elementare*)

La scuola primaria promuove lo sviluppo personale del bambino attraverso l'acquisizione graduale di un abito scientifico in cui si realizzano la esperienza della comunicazione, l'esperienza logico-cognitiva e tecnico-operativa.

Nella considerazione unitaria del processo formativo che si svolge durante tutto il corso degli studi, a cominciare dalla scuola dell'infanzia, la scuola primaria fonda il processo di formazione culturale di base dei cittadini, fornendo le prime conoscenze e le competenze necessarie per una maturazione adeguata alle esigenze della vita personale e sociale; favorisce la partecipazione critica alla esperienza scolastica; indirizza lo sviluppo delle attitudini sociali verso la capacità di solidarietà, di collaborazione e verso comportamenti democratici; realizza il diritto di tutti i bambini a conseguire la piena padronanza delle tecniche di base di lettura, scrittura, calcolo, e la capacità di usare varie tecniche espressive e vari linguaggi.

Art. 2.

(*Aree formative*)

Per realizzare le finalità di cui all'articolo 1, la scuola articola la propria attività didattica intorno a quattro aree formative, fra loro collegate, interdipendenti e integrate:

a) l'area linguistico-espressiva e della comunicazione;

b) area storico-antropologica e geografico-ambientale;

c) area delle scienze naturali, matematiche e tecniche;

d) area dell'educazione del corpo e della motricità.

Art. 3.

(*Educazione al linguaggio*)

L'educazione linguistica ed espressiva, come sviluppo delle capacità di usare diversi linguaggi, comprendere la realtà, elaborare i dati e i contenuti della conoscenza, saper riflettere sugli strumenti comunicativi, ivi compresi i dialetti, e sul loro uso, garantisce il diritto alla padronanza del linguaggio che si realizza nell'uso della lingua nazionale, delle lingue di minoranze linguistiche e di una lingua straniera, dei linguaggi non verbali e delle comunicazioni di massa.

L'educazione artistica amplia il campo dell'esperienza comunicativa ed espressiva, sviluppando l'uso e la comprensione dei linguaggi musicali, grafico-pittorici, plastici e mimico-gestuali.

Art. 4.

(*Educazione storico-geografica*)

La preparazione allo studio delle discipline storico-antropologiche e geografico-ambientali tende a sviluppare la comprensione delle dimensioni spaziali e temporali della realtà umana e naturale, del suo carattere processuale, attraverso la conoscenza di momenti e aspetti della vita sociale in varie epoche e nel presente storico; dell'evoluzione degli ambienti e del paesaggio terrestre e umano.

Art. 5.

(*Educazione scientifica e tecnica*)

L'educazione delle scienze naturali matematiche e tecniche avvia e sviluppa il processo di acquisizione del metodo scientifico e delle esperienze tecniche e manuali, forma la capacità di formulare problemi e risolverli, di elaborare e classificare dati; la capacità di calcolo e misurazione attraverso tutti i campi disciplinari, specificamente nella matematica e nelle scienze naturali; orienta verso forme di attività e di lavoro individua-

li e collettive, potenzia la capacità operativa, forma l'attitudine a coordinare l'attività intellettuale con quella manuale, sostanzia il processo di apprendimento in ogni area disciplinare.

Art. 6.
(*Educazione del corpo*)

L'educazione del corpo ha come scopo l'acquisizione della conoscenza del corpo, l'equilibrato e completo sviluppo della motricità, l'avviamento alla pratica sportiva per tutti.

Art. 7.
(*Delega al Governo*)

Entro un mese dall'entrata in vigore della presente legge, il Ministro della pubblica istruzione nomina una commissione di esperti per la stesura dei programmi.

Entro cinque mesi la commissione elabora il testo dei nuovi programmi attenendosi ai seguenti criteri:

a) una definizione esplicita degli obiettivi educativi da perseguire;

b) una definizione delle aree disciplinari sulla base di quanto espresso all'articolo 2 e sulle quali si articoleranno gli itinerari formativi e cognitivi delle elementari, tenendo conto della necessaria gradualità negli apprendimenti, della verifica e della valutazione, dei necessari rapporti con la scuola materna e con il ciclo della media inferiore;

c) una esplicitazione analitica di quadri di conoscenze da conseguire nelle varie aree disciplinari e delle strategie necessarie per far raggiungere a tutti gli alunni i livelli di apprendimento e di sviluppo delle capacità di base indicati come indispensabili;

d) indicazione per la sostituzione degli attuali sussidiari con libri di testo a carattere monografico per ciascuna area formativa, nonchè sui sussidi di apprendimento della lettura e della scrittura e sui materiali educativi, librari e non librari, specifici alle varie aree disciplinari.

Art. 8.

(*Eventuali sostituzioni dei libri di testo*)

L'articolo 5 della legge 4 agosto 1977, numero 517, è sostituito dal seguente:

« Per le classi in cui sono previste forme alternative all'uso del libro di testo è consentita l'utilizzazione della somma equivalente al costo dei libri di testo per l'acquisto di altro materiale librario secondo le indicazioni contenute nella programmazione didattica della classe ».

Art. 9.

(*Emanazione dei programmi*)

Entro un mese dalla presentazione del testo dei programmi da parte della commissione, il Ministro della pubblica istruzione, previo parere vincolante delle Commissioni pubblica istruzione della Camera e del Senato, emana i nuovi programmi.

Entro tre mesi dalla emanazione dei programmi il Ministro, d'intesa con gli Istituti di ricerche, sperimentazione e aggiornamento educativi (IRRSAE), predispone:

a) un piano nazionale di aggiornamento degli insegnanti della scuola elementare finalizzato alle modifiche di contenuto, di organizzazione del lavoro, di competenze professionali che conseguono all'applicazione della presente legge;

b) un piano organico per la ricerca, sperimentazione e verifica, relativo alle proposte curricolari contenute nell'articolo 3 della presente legge per consentire l'adeguamento periodico dei programmi stessi in conformità alla sperimentazione e alla verifica della loro applicazione.

In prima attuazione il piano di cui alla lettera *b*) del presente articolo, gestito e coordinato dagli IRRSAE, avrà durata massima di 5 anni dall'entrata in vigore della presente legge.

I programmi entrano in vigore dalla prima classe dell'anno scolastico successivo a quello in cui vengono emanati e sostituiranno gradualmente quelli attualmente in vigore.