

SENATO DELLA REPUBBLICA

III LEGISLATURA

(Nn. 359 e 904-A-bis)

Relazione di minoranza della 6^a Commissione permanente

(ISTRUZIONE PUBBLICA E BELLE ARTI)

(RELATORI: DONINI, LUPORINI e GRANATA)

SUI

DISEGNI DI LEGGE

ISTITUZIONE DELLA SGUOLA OBBLIGATORIA STATALE DAI 6 AI 14 ANNI

(N. 359)

d'iniziativa dei senatori DONINI, LUPORINI, FORTUNATI, PESENTI, GRANATA,
CECCHI, MARCHISIO e MENCARAGLIA.

COMUNICATO ALLA PRESIDENZA IL 21 GENNAIO 1959

E

ISTITUZIONE DELLA SCUOLA MEDIA (N. 904)

presentato dal Ministro della Pubblica Istruzione

di concerto col Ministro dell'Interno

col Ministro delle Finanze

e col Ministro del Bilancio e ad interim del Tesoro

COMUNICATO ALLA PRESIDENZA IL 9 GENNAIO 1960

Comunicata alla Presidenza il 20 settembre 1961

INDICE

INTRODUZIONE	Pag. 3
PARTE I.	
IL DISEGNO DI LEGGE DEI SENATORI COMUNISTI	5
PARTE II.	
IL DISEGNO DI LEGGE GOVERNATIVO	
IL PRIMO PROGETTO MEDICI	15
IL SECONDO PROGETTO MEDICI	17
GLI EMENDAMENTI DEL MINISTRO BOSCO	19
PARTE III.	
LA DISCUSSIONE IN COMMISSIONE 23	
L'ESIGENZA DI UNA BIFORMA ORGANICA PER L'INTERO PERIODO DI 8 ANNI	23
LA QUESTIONE DELLE OPZIONI	26
IL PROBLEMA DEL CONTENUTO CULTURALE DELLA NUOVA SCUOLA MEDIA	27
LA QUESTIONE DELLA POST-ELEMENTARE	33
PARTE IV.	
LE RAGIONI DEGLI EMENDAMENTI FONDAMENTALI	34
ALLEGATO.	
I PROGRAMMI DI INSEGNAMENTO DELLA SCUOLA OBBLIGATORIA	41

INTRODUZIONE

ONOREVOLI SENATORI. — Qualcuno forse si chiederà come mai su una questione di così largo interesse nazionale — l'attuazione della scuola obbligatoria fino al 14° anno di età — risolta, già, nelle sue linee essenziali dalla Carta costituzionale, la Commissione della pubblica istruzione si presenti divisa, al punto da sottoporre alla discussione dell'Assemblea due relazioni e quindi due diverse soluzioni circa gli ordinamenti e gli indirizzi da dare all'istruzione obbligatoria. Nella relazione che presentiamo, a nome del gruppo parlamentare comunista, i colleghi senatori troveranno compiutamente esposte le ragioni del nostro dissenso e della nostra opposizione a un progetto di legge, approvato dalla Commissione con un solo voto di maggioranza e nel contempo le proposte che noi avanziamo per dare una soluzione democratica, moderna e conforme al dettato costituzionale, di tutto il problema dell'istruzione dai 6 ai 14 anni.

Ci preme però, qui e subito, rilevare che la nostra decisione di presentare una relazione di minoranza non è dovuta soltanto alla profonda esigenza che tutti avvertiamo di esporre con la maggiore chiarezza possibile le diverse e contrastanti posizioni. Presentando una relazione di minoranza noi siamo profondamente convinti di adempiere al nostro dovere di grande Partito nazionale che assolve ad una funzione di alta responsabilità di fronte alle masse popolari italiane e che pertanto avverte la necessità di portare nell'Aula, con lo stesso e, se possibile, con maggiore vigore di quanto fatto in Commissione, i termini di una battaglia politica e culturale che riguardano tutta la prospettiva dello sviluppo democratico della società ita-

liana. A confortare questa nostra decisione è venuta la drammatica situazione creatasi in questi ultimi mesi in tutto il settore dell'istruzione media inferiore, a causa delle iniziative che il Ministro della pubblica istruzione ha ritenuto di dover prendere, senza attendere — come sarebbe stato indispensabile, anche per il dovuto rispetto alle Assemblee legislative — le conclusioni della discussione che noi stiamo per intraprendere.

In realtà tutto l'ordinamento della scuola media è stato scosso e sconvolto sulla base di alcune circolari, che si muovono sulla linea di un progetto di legge che deve essere ancora approvato da entrambi i rami del Parlamento e quindi è ancora soggetto, come noi ci auguriamo, a modifiche generali e particolari.

Noi crediamo che non sarà mai abbastanza deprecata l'abitudine, divenuta ormai prassi, di sostituire alle leggi liberamente discusse nelle Assemblee parlamentari le circolari e i provvedimenti amministrativi, che modificano ordinamenti e indirizzi della scuola al di fuori di ogni visione organica e generale della riforma scolastica. Quando poi questi provvedimenti, com'è nel caso in questione, generano un vero e proprio *caos* nel già disagiato funzionamento delle nostre scuole, è nostro dovere ribadire con forza che si tratta di una prassi inammissibile, contraria non soltanto a tutti i principi di vita democratica, ma anche nociva agli interessi della scuola. Ne è viva testimonianza la violenta e generale reazione del corpo insegnante, sfociata nelle agitazioni dei mesi di giugno e luglio e che, abbiamo tutte le ragioni di credere, riprenderà con la riapertura dell'anno scolastico. Noi non condividiamo certamente i motivi e le posizioni che hanno ispirato quella reazione — provocata, del resto, com'è

noto, da alcuni importanti ambienti cattolici e della Democrazia Cristiana facenti capo all'Università cattolica del Sacro Cuore — anzi verso quel movimento noi abbiamo avuto e abbiamo tutt'ora serie ragioni di critica. Ne criticiamo l'orientamento conservatore di difesa degli ordinamenti gentiliani della scuola italiana, che sono all'origine della crisi di tutto il sistema scolastico italiano; ne criticiamo la troppo facile e semplicistica identificazione tra declassamento della scuola e accesso delle masse popolari all'istruzione, per cui troppo facilmente si dimentica che sono state e sono tutt'ora le vecchie classi dominanti a cercare di risolvere l'estensione dell'istruzione alle masse popolari appiattendolo culturalmente le scuole ad esse destinate, laddove il naturale, positivo e necessario fenomeno dell'espansione della popolazione scolastica richiede, com'è nei nostri propositi, un rinnovamento ideale che elevi il livello culturale delle masse e della scuola.

Ma, nonostante il nostro profondo dissenso con gli orientamenti di quel movimento, noi non possiamo non raccogliere di esso l'allarme e la preoccupazione, il malcontento e la insoddisfazione per l'improvvisazione governativa, il prepotere della burocrazia ministeriale che ignora il mondo della scuola nel trattare le questioni della riforma, l'assurdo criterio di chi pretende di regolare gli ordinamenti della scuola mediante provvedimenti che possono essere modificati, con altri provvedimenti, dai successori dell'attuale Ministro della pubblica istruzione.

Una testimonianza ancor più viva e drammatica dello stato di confusione in cui le arbitrarie iniziative ministeriali hanno gettato tutta l'istruzione inferiore è offerta da quanto accade in questi giorni. Decine di migliaia di famiglie sono disorientate e perplesse, perchè non sanno ancora come, quando e dove entrerà in vigore un tipo di scuola, quella « unificata », per cui non esiste ancora alcuna legge, ma che i cittadini si ritrovano davanti in via cosiddetta « sperimentale », nella forma, ma con caratteristiche di massa, di fatto. Ed è veramente singolare come, di fronte al legittimo fenomeno di fuga dalle scuole di avviamento, in vista della loro soppressione, il Ministro abbia ritenuto opportuno, au-

mentando ulteriormente la confusione, estendere il carattere « sperimentale » della scuola unificata, lasciando i Provveditori arbitri di trasformare nominalmente le scuole di avviamento in altrettante scuole « unificate ». D'altro canto, a seguito della misura che aboliva l'esame di ammissione alla scuola media, un maggior numero di ragazzi (l'aumento è del 20 per cento circa) ha chiesto l'iscrizione alle scuole medie, creando un vero e proprio ingorgo nelle iscrizioni. Davanti alle porte degli istituti stazionano lunghe file di genitori in paziente attesa, i provveditori non sanno che fare, migliaia di insegnanti non hanno avuto ancora una destinazione, la trasformazione nominale delle scuole di avviamento su scala unificata ha creato complessi problemi riguardanti gli insegnanti, i programmi e messo in allarme librai ed editori, che non sanno più che tipo di testi scolastici verranno adottati. Mancano le aule, le scuole. In questa situazione di estremo disordine, a soli pochi giorni dall'inizio dell'anno scolastico è veramente sorprendente che il Ministro non sappia far altro che invitare i Comuni ad assumersi tutta la responsabilità del reperimento dei locali e i provveditori a considerare i posti di ascolto televisivi come vere e proprie classi funzionanti.

Questa è l'attuale situazione dell'istruzione media inferiore, questa è la drammatica esperienza che stanno facendo le famiglie italiane.

La verità è che il modo con cui il partito di governo — cui tra l'altro va addebitata la responsabilità di un grave e dannoso ritardo, dovuto a ragioni di prestigio della Democrazia Cristiana, che si è sempre rifiutata di discutere il progetto Donini-Luporini presentato sin dal 21 gennaio 1959 — ha affrontato il problema dell'istruzione obbligatoria, la assenza di una visione generale di riforma di tutta la pubblica istruzione, il carattere di compromesso tra posizioni tradizionalmente conservatrici e posizioni neocapitalistiche che è proprio del progetto uscito dalla Commissione, non potevano che provocare un aggravamento delle condizioni della nostra scuola media inferiore. Nell'attuale situazione di crisi della scuola italiana non

esistono, infatti, possibili soluzioni parziali, non esiste la possibilità di sovrapporre al vecchio un nuovo ordinamento, che di quello conservi alcune caratteristiche. La riforma e l'attuazione di una scuola obbligatoria fino al 14° anno di età debbono muovere — pur in una pluriennale pianificazione — da un unico criterio di radicale rinnovamento degli indirizzi ideali e degli ordinamenti scolastici, in senso moderno e democratico.

Onorevoli senatori!

L'attuazione dell'istruzione obbligatoria fino al 14° anno di età, attraverso l'istituzione di una nuova scuola democratica, che risponda ai principi del dettato costituzionale, è l'asse di ogni riforma generale della scuola. Dal modo con cui verrà attuata questa scuola, dalle sue caratteristiche strutturali ed ideali, dipende l'avvenire delle giovani generazioni, dipende la prospettiva di progresso civile, politico e sociale del nostro Paese. Per questa ragione, pienamente consapevoli della gravità e della delicatezza dei problemi che sono oggi alla nostra attenzione, noi abbiamo ritenuto necessario portare a conoscenza dell'Assemblea, dell'opinione pubblica, delle masse popolari, e dei lavoratori le nostre posizioni e le nostre proposte, che riteniamo valide e conformi alla prospettiva di sviluppo democratico della società italiana.

PARTE I.

IL DISEGNO DI LEGGE DEI SENATORI COMUNISTI

PREMESSA

Riteniamo utile, allo scopo di offrire un quadro completo ed organico dell'azione da tempo intrapresa dal Partito comunista italiano per impostare e risolvere il complesso problema della scuola obbligatoria, riprodurre integralmente, in questa prima parte della nostra relazione, il testo dell'introduzione al disegno di legge n. 359 presentato dai senatori comunisti nel gennaio del 1959.

È opportuno, tuttavia, precisare che, mentre nell'impostazione generale e negli indirizzi programmatici, detto documento, a di-

stanza di tre anni dalla sua formulazione, conserva integralmente valida la sua attualità, nelle indicazioni quantitative inerenti al piano di sviluppo della scuola obbligatoria le cifre vanno, in parte, rivedute e integrate alla luce delle risultanze derivanti da ulteriori indagini e successivi accertamenti, come appare, peraltro, dalle tabelle riportate nella Relazione di minoranza al Piano decennale presentata, nel maggio scorso, alla Camera dei deputati. Pur riproducendo, dunque, nella originaria stesura, anche l'ultima parte di detto documento per conservare integro il suo valore metodologico, ci riserviamo, negli emendamenti che presenteremo all'Assemblea, di apportare alle cifre relative al fabbisogno di aule e ai conseguenti impegni finanziari quelle variazioni in aumento che sono apparse indispensabili al fine di realizzare, entro il prossimo decennio, la scuola obbligatoria della durata di otto anni per tutti i figli degli italiani.

INTRODUZIONE AL DISEGNO DI LEGGE N. 359

« La proposta di legge che sottoponiamo al vostro esame vuole affrontare il complesso problema della realizzazione integrale dell'ordinamento e dell'indirizzo culturale dell'istruzione obbligatoria per i ragazzi dai 6 ai 14 anni. Essa investe una essenziale funzione dello Stato moderno, un dovere della Repubblica, chiaramente definito nell'articolo 34 della Costituzione — « l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita » —, rimasto purtroppo ancora, in larghissima misura, mera indicazione programmatica ed espressione formale di un diritto-dovere dei cittadini. Ma di là dal rispetto del dettato costituzionale, la realizzazione piena dell'obbligo scolastico costituisce la chiave di volta dell'auspicato rinnovamento democratico della scuola italiana e una condizione di estremo rilievo per il progresso civile, sociale, culturale della Nazione. Non può esservi dubbio che la scuola italiana, per superare la crisi profonda che ne colpisce insieme l'orientamento ideale e gli strumenti organizzativi, l'ordinamento e il costume, ha bisogno di una riforma generale ed organica. Ma la creazione di una

scuola nuova, che sia aperta a tutti e a tutti indistintamente offra le possibilità di una partecipazione attiva nella vita civile e politica, di una attuazione delle proprie capacità produttive, di un libero sviluppo della propria cultura, deve avere necessariamente come centro propulsore quella dilatazione di massa dell'istruzione di base, quella leva in massa dell'intelligenza che è la finalità propria dell'obbligo scolastico.

Dalla scuola obbligatoria occorre dunque muovere, quando si intenda davvero operare per il rinnovamento e lo sviluppo della intiera organizzazione scolastica nazionale, respingendo il vecchio criterio, socialmente e culturalmente erroneo e condannevole, di strutturare le scuole e i corsi dell'istruzione inferiore in funzione di quella superiore. Il concetto gerarchico che conduceva a riconoscere come esigenza prima quella della preparazione di una minoranza di studenti per il migliore dei corsi, per la scuola per eccellenza, che si è sempre configurata in Italia nel liceo classico, rischierebbe di condannare ancora l'istruzione di base ad una posizione subalterna, di mantenere e di irrigidire in essa le divisioni di classe, di annullare lo spirito innovatore del principio costituzionale dell'istruzione comune fino ai 14 anni e dell'accesso agli studi superiori per i capaci ed i meritevoli.

La garanzia di una riforma democratica della scuola è nella soluzione democratica del problema dell'istruzione obbligatoria. A tal fine ci sembra necessario in primo luogo un ordinamento della scuola obbligatoria ispirato, nei suoi otto anni, a un criterio profondamente unitario, in modo che la sua stessa struttura corrisponda all'esigenza di uno sviluppo armonico del ragazzo; in secondo luogo occorre precisare un indirizzo e un programma di studi che possano avviare l'allievo fin dalle prime classi verso la conquista graduale di conoscenze positive e di una visione razionale della storia degli uomini e del mondo naturale; infine bisogna prevedere un piano di sviluppo degli strumenti organizzativi che assicurino la frequenza della scuola fino al quattordicesimo anno per tutti i ragazzi italiani. Tutto ciò senza perdere, naturalmente, di vista tutti quegli altri provve-

dimenti che valgono a coordinare e a rendere effettivamente operanti i criteri fondamentali qui esposti.

1. — *La scuola unitaria*

L'esigenza di dare all'istruzione di base una struttura unitaria si configura di solito nel problema della revisione e dell'unificazione dei diversi tipi di scuola oggi esistenti per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni. In realtà bisognerebbe investire in modo più radicale l'ordinamento di tutta la scuola, elementare e secondaria di primo grado, per giungere ad un nuovo e più razionale schema di un corso unico di otto anni, nel quale le distinzioni dovrebbero corrispondere con più precisione ai tempi di sviluppo del ragazzo. La esperienza generale sembra confermare sotto tale profilo la tradizione che ha distinto nell'istruzione tra i 6 e i 14 anni almeno due cicli. Il primo dell'insegnamento elementare, che dovrebbe fornire le prime nozioni certe e precise per un coordinamento obiettivo dell'esperienza infantile, e gli strumenti essenziali di cultura; il secondo che dovrebbe mirare al superamento dell'esperienza immediata, e comporta la scoperta della natura e della storia, la caratterizzazione del mondo umano, come sfera dell'attività sociale degli uomini.

Il riconoscimento della necessità di una certa differenziazione dei metodi, dei programmi, degli insegnanti e della loro preparazione, nell'uno e nell'altro ciclo, non può tuttavia far passare in seconda linea l'esigenza fondamentale, che è quella dell'unità e della continuità della formazione culturale del ragazzo. E c'è da chiedersi in particolare se la distinzione tra un corso elementare di cinque anni, ed uno medio di tre anni non trovi, in verità, la sua ragione d'essere proprio nella vecchia soluzione che limitava la obbligatorietà alle classi elementari, e in esse racchiudeva l'istruzione popolare, riservando al ginnasio la formazione dei ragazzi da avviare agli studi superiori. Tale schema ha resistito anche quando la spinta democratica alla conquista dell'istruzione ha via via condotto alla dilatazione del periodo della scuola obbligatoria, mettendo in cri-

si il principio stesso che era a fondamento dell'antico ginnasio.

Può essere legittimo il dubbio sulla validità pedagogica e culturale di una simile ripartizione, che tuttavia noi abbiamo conservato nella nostra proposta, anche se ci siamo preoccupati di mediare, attraverso i programmi di studio e le indicazioni di metodo, il distacco tra il corso elementare e quello medio, suggerendo inoltre alcune misure che possono condurre nel futuro ad una più organica e radicale soluzione. Sotto tale profilo si giustifica, in primo luogo, l'abolizione degli esami dall'una all'altra classe dei corsi elementare e medio, e il semplice mantenimento, tra l'uno e l'altro corso, di un esame che tuttavia dà luogo non a bocciatura con conseguente ripetenza della classe già frequentata, ma alla frequenza della classe successiva in particolari condizioni didattiche (classi di recupero); e si giustifica, in secondo luogo, l'istituzione appunto di classi di recupero (precisamente dopo la 2^a e la 5^a elementare, dunque 3^a elementare e 1^a media) che, accanto alle classi o scuole differenziali, mirano a render concreto il concetto di assistenza didattica, risolvendo alla radice il grave problema delle ripetenze. Si tratta, indubbiamente, di misure profondamente innovatrici anche se non del tutto estranee agli attuali ordinamenti scolastici, la cui corretta attuazione richiederà un profondo impegno, e che valgono insieme ad additare la possibile linea di una nuova sistemazione dell'intero corso di otto anni.

È chiaro però che l'asse del nuovo ordinamento, che noi suggeriamo, è costituito dalla creazione della scuola unica anche per i ragazzi dai 6 ai 14 anni. È giunto ormai il tempo di superare l'assurdo pedaggio delle scelte premature e delle ingiuste divisioni di classe, insite nell'attuale ordinamento della scuola secondaria di primo grado, e di compiere quel passo avanti sul terreno democratico che tutte le riforme scolastiche, succedutesi dalla legge Casati ai nostri giorni, hanno sempre attentamente evitato. Lo obiettivo, anzi, è stato costantemente quello di salvaguardare dopo la scuola elementare un corso privilegiato, istituendo per i ceti popolari, che sempre più premevano verso la

conquista dell'istruzione, delle scuole di tipo subalterno: la popolare di Orlando, la complementare di Gentile, l'avviamento di Bottai, la postelementare di Ermini.

Ora, la realizzazione del principio costituzionale della istruzione obbligatoria per almeno otto anni comporta, a nostro giudizio, la istituzione di una scuola unica per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni, la sola capace di sviluppare in tutti i cittadini una cultura realmente unitaria, che risponda alla duplice esigenza dell'istruzione comune di base e del progressivo orientamento per uno sviluppo ulteriore delle capacità di ciascuno nel campo del lavoro o in quello degli studi superiori.

La validità della scuola media unica non si configura soltanto sotto il profilo del superamento delle barriere di classe, nel suo valore dunque di strumento di progresso democratico e sociale, ma deve essere individuata nella sua forza unitaria in un senso più vasto, perchè essa sarà capace di creare nuovi rapporti fra lavoro intellettuale e lavoro manuale, fra la città e la campagna, di promuovere la formazione di nuove energie intellettuali che provengano in modo sempre più largo dalle classi lavoratrici, e di dare ai ragazzi degli stessi ceti borghesi la possibilità di una viva esperienza e di un corrispondente vigoroso esercizio. Alle ragioni sociali e politiche, alle esigenze dello sviluppo democratico del Paese, della ascesa e dell'avvento dei lavoratori alla direzione della vita nazionale, che rendono attuale e indifferibile la istituzione della scuola media unica, si uniscono i motivi di carattere pedagogico. Gli studi più recenti hanno messo in luce come non abbia senso parlare di una scelta attitudinale a 10-11 anni, quando sono in realtà le condizioni economiche ed ambientali ad orientare verso la scuola media o quella di avviamento o quella postelementare, e come a 10-11 anni non si possa parlare di attitudini già definite; tanto è vero che gli esami degli psicologi hanno dimostrato che il fattore di intelligenza generale del ragazzo che frequenta oggi l'avviamento non è inferiore a quello dello studente della scuola media, anche se quest'ultimo ha una cultura più vasta e quindi maggiori possibilità di appren-

dere. Di fronte all'evidente squilibrio fra capacità potenziali e limiti reali, la scuola media unica appare l'alternativa valida per creare un nuovo equilibrio culturale, in cui tutti gli alunni siano in grado di sviluppare le loro possibilità e non siano immaturamente divisi verso le sorti così diverse che attendono oggi, dopo la licenza, i ragazzi della scuola media, quelli dell'avviamento e quelli della postelementare, per non parlare dei troppi che non frequentano o non frequentano più alcuna scuola. Noi non vogliamo dunque una scuola in cui la persona del ragazzo sia immediatamente sommersa o imprigionata in un campo preordinato di attività. Non vogliamo che esistano, separate fin dal principio, la scuola del fabbro e quella del dottore: vogliamo una scuola che permetta a uno di restare operaio e a un altro di salire più in alto e divenire un maestro; una scuola, insomma, in cui le distinzioni non siano un dato di partenza, fondato sulle condizioni economiche e sociali del ragazzo, nè un dato di arrivo, determinato dai fini diversi dei differenti corsi, ma sempre e solo distinzione, e selezione dunque, di valori individuali.

È evidente che noi respingiamo le soluzioni che, pur affermando per il completamento dell'obbligo scolastico l'esigenza di una istruzione fondamentale comune, non fanno che ribadire la vecchia impostazione e le tradizionali divisioni di classe, come accadeva nel progetto Gonella, nel quale la unità del ciclo medio triennale veniva spezzata nei tre tipi, classico, tecnico, normale, o come ancora accade nei molteplici disegni che propongono di strutturare la scuola dagli 11 ai 14 anni in una serie anche più numerosa di corsi. Dietro il riconoscimento formale del principio dell'unità, e sia pure con giustificazioni diverse, come le differenze di ambiente, le difficoltà di creare una scuola unica, il bisogno di un certo orientamento professionale, eccetera, si reintroduce in sostanza l'antico pregiudizio della necessità di distinguere la scuola per i gruppi dirigenti e quella per le classi subalterne.

Nemmeno la prospettiva di una scuola unica opzionale, che pure rappresenta rispetto a quella divisa in sezioni un notevole passo

in avanti, ci sembra sufficientemente valida a garantire una cultura e una formazione unitaria nella scuola obbligatoria. Dal punto di vista pedagogico, infatti, è arduo ritenere che l'opzione del ragazzo di 10-11 anni risponda ad una reale e precisa attitudine, mentre sotto il profilo sociale tale soluzione è criticabile, rappresentando in verità niente altro che un compromesso che rischia di riportare nell'interno stesso della scuola unitaria le attuali divisioni e disuguaglianze. Occorre forse aggiungere che taluni dei sostenitori della scuola opzionale sono mossi dalla mancanza di fiducia nella possibilità di creare una scuola unica di seria formazione dei giovani, senza che al centro di essa sia l'insegnamento del latino. Ma a tale proposito ci sia consentito osservare che l'orientamento per la scelta dopo il quattordicesimo anno non può essere dato da una materia opzionale, ma solo da tutta l'impostazione educativa della scuola unica. E soprattutto conviene respingere l'obiezione e dissipare il dubbio di quanti nel processo di unificazione dei diversi tipi di scuole per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni vedono il pericolo di un 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 fossero in grado di accedere ad un insegnamento culturale impegnativo. Al contrario, l'unità deve essere intesa come esigenza di una formazione culturale il più possibile elevata, anche se è chiaro che ciò determina per lo Stato la creazione e il funzionamento di una serie di strumenti organizzativi che consentano, già fin dalla scuola elementare, non solo la gratuità ma anche l'eguaglianza effettiva nello studio di tutti i ragazzi.

La nuova scuola media unica, di cui viene configurata nella nostra proposta la fisionomia, i modi e i tempi di realizzazione attraverso la trasformazione delle attuali scuole medie, di avviamento, d'arte e postelementari, non può essere identificata con nessuno dei tipi oggi esistenti, nè considerata come una « contaminazione » o una scelta mediana tra la media e l'avviamento. Della scuola culturalmente « disinteressata », ma in realtà decaduta nell'astratta contemplazione dell'idea-

le classico, e di quella professionalmente « impegnata », ma in realtà del tutto inidonea alla formazione di capacità produttive, è necessario risolutamente liberarsi dando vita ad una scuola di formazione del cittadino di una società democratica, esperto dei valori dell'umanesimo moderno e nello stesso tempo aperto a conoscere il mondo della natura, e le leggi di sviluppo della società e del lavoro umano.

2. — *L'indirizzo di studio.*

Per definire i caratteri della scuola media e del suo rapporto organico con il corso elementare, ci è sembrato necessario affrontare in allegato l'elaborazione delle linee dei programmi di studio. Del resto, questo del contenuto dell'insegnamento è una materia che per la sua importanza e delicatezza non può più essere completamente 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 indicazioni 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 fondamento delle linee programmatiche che sottoponiamo alla vostra considerazione, onorevoli colleghi, sta la formazione del cittadino di una società democratica e l'istruzione dell'uomo quale protagonista della storia del mondo, e artefice, attraverso la conoscenza e il lavoro, di un sempre più ampio dominio del mondo naturale. In questo quadro vanno interpretate le stesse conquiste della pedagogia moderna relative al metodo attivo, alla volontà, cioè, di superare una volta per sempre il vecchio metodo di insegnamento fondato sulla ricezione passiva del-

l'allunno, senza peraltro cadere nel mito della spontaneità naturalisticamente intesa, ma guardando all'autonomia critica del discente come ad una conquista della scuola unitaria da realizzare con precisione e sicurezza crescenti. I programmi di studio del corso elementare propongono quindi un indirizzo che non si richiama al vecchio insegnamento nozionistico, nè cede alla suggestione di una visione rapsodica del sapere, ma si propone la graduale educazione del fanciullo, attraverso l'opera mediatrice del maestro, ad una concezione del mondo sempre più elaborata e razionale, sempre meno fantasiosa e più storicizzata.

Dalle prime due classi del corso elementare, in cui si fa largo posto all'insegnamento globale e all'esperienza pratica come base dell'attività conoscitiva, si passa nel secondo ciclo (3^a, 4^a, 5^a classe) ad una maggiore sistematicità nelle materie e nei contenuti, in modo da creare via via nel ragazzo l'abitudine al ragionamento e da condurlo al possesso di cognizioni scientificamente precise. E questa sistematicità si accentua ulteriormente, con evidente salto didattico, nel corso medio, dove è garantita anche dalla presenza di insegnanti specializzati nelle varie materie.

Nella persuasione che uno dei mali più profondi della scuola italiana consista nella denutrizione scientifica dell'insegnamento, noi proponiamo che fin dal secondo ciclo delle classi elementari sia dato allo studio delle scienze fisiche e naturali un posto più ampio e una più organica impostazione. La istituzione di tale insegnamento costituisce una delle novità sostanziali dei piani di studi della nuova scuola media unica; l'altra si deve ravvisare nella abolizione dell'insegnamento del latino. A tale proposito bisogna dire con fermezza che non si tratta di una misura intesa alla facilitazione degli studi, nè di una fatalità insita nel processo di dilatazione della scuola che, divenuta fenomeno di massa, dovrebbe tendere ad una più rozza e superficiale base culturale. L'abolizione dell'insegnamento del latino non è dettata nemmeno dalla reazione all'assurda e ridicola forma di esercizio e tormento accademico ch'esso ha molto spesso assunto nella scuola

italiana. Non conosciamo chi in tempi recenti abbia con più chiarezza e passione di Antonio Gramsci e di Concetto Marchesi messo in luce tutte le ragioni che possono rendere valido lo studio della lingua latina. Eppure non manca nelle pagine di così eloquente esaltazione del latino dell'uno e dell'altro il riconoscimento della crisi di quell'insegnamento, come conseguenza della crisi di una concezione tradizionale della cultura e di un tipo di educazione, quello che aveva di mira lo ideale della classicità e al centro la formazione umanistica dei gruppi dirigenti della borghesia. La stessa giusta esigenza della salvezza e della acquisizione per la cultura di oggi e di domani dei valori fondamentali del mondo classico impone di ridurre e di concentrare, per i suoi fini umanistici, lo studio del latino e di formulare un nuovo programma educativo.

Al centro di esso, come principio ispiratore e come base degli studi, sarà lo studio della storia degli uomini e del mondo della natura, un'istruzione basata sullo sviluppo delle coordinate fondamentali della coscienza moderna: la coscienza storica e la coscienza scientifica. Il programma di insegnamento nella scuola media fa perno pertanto su due gruppi di discipline fondamentali: il primo storico-letterario (educazione del cittadino, lingua e letteratura italiana, storia, geografia, lingua moderna straniera) il secondo scientifico (matematica, scienze fisiche e naturali). L'equilibrio tra i due centri di interessi, la comune ispirazione che nell'uno e nell'altro campo deve essere fondata sulla comprensione dello sviluppo storico della cultura, della scienza, della società, possono assicurare l'unità e l'organicità del programma in modo che la virtù formativa riconosciuta per l'addietro allo studio del latino diventi effettivamente propria di ogni disciplina.

Particolare rilievo sarà dato allo studio dell'italiano (la cui grammatica può e deve essere studiata con quel rigore, gradualmente determinantesi, che oggi è esclusivamente proprio dello studio del latino), della storia, della matematica, delle scienze; lo studio della lingua moderna in tutti i suoi aspetti contribuirà, non meccanicamente ma attraverso un'esperienza concreta e immediata, a

sviluppare nel ragazzo l'interesse e la conoscenza del mondo storico-umano: lo studio sperimentale della natura lo porterà ad acquistare una più concreta visione del mondo storico-naturale, mentre ad un rinnovato insegnamento della matematica dovrà in particolare affidarsi l'addestramento alla razionalità.

Il piano e il programma di studi per la scuola media accoglie l'educazione del cittadino, respingendo tuttavia il proposito di ridurla ad una precettistica astratta, ma ponendo al centro della nuova disciplina lo studio della Costituzione, intesa come risultato storico della Resistenza e della lotta di liberazione e come legge fondamentale per lo sviluppo democratico del Paese.

Un posto di notevole importanza è riconosciuto, accanto ai due centri d'interesse storico-letterario e scientifico, all'educazione artistica (disegno, canto e musica), sia nella scuola elementare che in quella media, vista anche, soprattutto nell'elementare, come uno dei temi del « doposcuola ». Per l'insegnamento della religione ci si richiama ad una corretta interpretazione delle vigenti norme concordatarie, attraverso il pieno riconoscimento dell'istruzione religiosa del ragazzo e la distinzione tra questa e l'insegnamento generale, sia nel corso elementare che in quello medio.

3. — *Disposizioni particolari*

Il compito della scuola obbligatoria, anzi della scuola in ogni suo grado, non consiste certo nel distinguere in modo formale e giudiziario i ragazzi nei due gruppi dei dannati e dei salvati, ma di riconoscere in ognuno il valore della singola vita e di condurre ciascuno a mettere in luce e a sviluppare le proprie capacità. Essa non può pertanto obbedire ad un criterio di selezione astratta, ma semmai di distinzione e di massimo arricchimento delle singole individualità. Occorre pertanto che la scuola sia in grado di individuare le cause che impediscono a tanti ragazzi di seguire con ordine e profitto l'intero corso degli studi, condannandoli alla umiliazione delle ripetenze e spesso al triste abbandono della scuola prima del compimento

dell'obbligo. All'incidenza che sul fatto educativo e sulla proficuità dell'insegnamento hanno talvolta le debolezze fisiche e psichiche degli alunni, occorre aggiungere quella determinata dalla inadeguatezza degli strumenti organizzativi, delle misure assistenziali, e forse talvolta — purtroppo — della insufficiente preparazione culturale e professionale degli insegnanti, per la quale mancano istituti superiori veramente adeguati.

Alcune delle disposizioni particolari, che ci è parso necessario includere nella nostra proposta, mirano appunto a dare alla scuola obbligatoria la possibilità di far fronte pienamente alla sua funzione. Così l'istituzione delle classi di recupero, nel quadro naturalmente di un complesso di misure assistenziali sociali e pedagogiche, dovrebbe alleggerire il peso delle soverchie ripetenze; la istituzione del « doposcuola » dovrebbe valere non solo per l'assistenza didattica per gli alunni più lenti e difficili, ma come strumento di mediazione dialettica tra l'insegnamento organico e sistematico di cultura generale — centrato nella figura del docente, sui libri di testo e gli altri normali e sempre evolvendosi sussidi didattici e su un programma ben definito — da una parte, e, dall'altra, l'individuazione e lo stimolo delle vocazioni individuali, l'esercitazione e il gioco collettivo, l'avvio alla applicazione pratica dei principi sistematicamente appresi: così il regolamento degli orari e del calendario scolastico dell'intera scuola obbligatoria, che prevede un massimo di vacanza di 150 giorni all'anno, mira a consentire l'ordinato e non faticoso svolgimento di programmi che sono senza dubbio più ricchi e meno semplici degli attuali e a ripristinare un costume di maggiore impegno e responsabilità nella scuola.

Non ci è parso opportuno invece affrontare in questa sede il problema del processo di formazione degli insegnanti e la delicata questione del riordinamento degli istituti superiori e delle facoltà universitarie. Senza dubbio la realizzazione del nuovo ordinamento e dei nuovi programmi del corso elementare e di quello medio delineati nella nostra proposta esigerà una profonda revisione degli strumenti di formazione e di reclutamento

degli insegnanti, e a sottolineare tale necessità abbiamo indicato come momento transitorio la situazione attuale.

4. — *Piano di sviluppo*

La riforma dell'ordinamento della scuola obbligatoria, che ha i suoi cardini nell'unità del processo educativo e nella definizione del nuovo programma di studi, rischierebbe tuttavia di restare una misura di limitato rilievo, se ad essa non si accompagnasse uno sforzo poderoso per la realizzazione piena del principio costituzionale della obbligatorietà e della gratuità dell'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni.

Le proporzioni in cui il problema si presenta nel nostro Paese sono note, e potrebbe apparire superfluo il richiamare ancora l'attenzione sulla serie pesante di fenomeni che rivelano i limiti in cui, nella storia dello Stato unitario, la scuola di base è sempre rimasta circoscritta. Certo è che il permanere dello analfabetismo in alte percentuali, gli oltre 400 mila analfabeti in età dai 6 ai 14 anni (il censimento del 1951 denunciava il 6,4 per cento di quelle classi di età, ma è noto che in alcune regioni dell'Italia meridionale si supera la percentuale del 10 per cento, fino a giungere al 15,1 per cento nella Calabria); la diserzione dalla scuola da parte di un numero considerevole di ragazzi (le stime oscillano dai 30 ai 50 mila ragazzi che ogni anno non vengono nemmeno iscritti alla prima elementare: una pesante leva di analfabeti!); la debolissima sopravvivenza scolastica già nelle classi elementari, e soprattutto nella scuola dagli 11 ai 14 anni, (è noto che solo il 18-20 per cento dei ragazzi italiani riesce oggi ad adempiere l'obbligo scolastico: un buon 50 per cento si perde nel corso elementare e un ulteriore 30 per cento in quello secondario di primo grado); il fenomeno impressionante delle ripetenze (le statistiche ufficiali davano nel 1954-55 più di 700 mila ripetenti nella 5ª classe elementare, ed è da notare che il maggior numero di ragazzi delle tre classi di età tra gli 11 e i 14 anni si trova nella scuola elementare, anziché in quella secondaria), trovano le loro ragioni di fondo nelle difficili condizioni di vita, nella miseria,

nella mancanza o nello scarso reddito del lavoro di una parte notevole delle nostre popolazioni. Esistono dunque ostacoli economici e sociali la cui rimozione è indispensabile per consentire il necessario sviluppo di massa e il superamento di ogni divisione classista dell'istruzione di base. Ma occorre avere coscienza che l'inadempienza dell'obbligo è oggi fortemente favorita, e in qualche misura anche giustificata, dalle condizioni deprecabili della organizzazione scolastica dello Stato, che non appare nemmeno in grado di potere accogliere tutti i ragazzi che pur vorrebbero usufruire della scuola e che, di fronte alla spinta irresistibile verso l'istruzione da parte di un numero crescente di cittadini, è stata costretta a deprecabili misure di ripiego e talvolta a sbarrare le porte.

La mancanza della scuola in numerosi Comuni, il difetto di aule, il vuoto nelle attrezzature, la triste necessità dei turni, le pluriclassi, l'affollamento degli alunni non solo determinano lo scadimento fatale dell'azione educativa e l'avvilimento culturale della scuola — non è un caso la percentuale mostruosa delle ripetenze nel corso elementare! — ma impediscono anche di ingaggiare con la necessaria energia la lotta per una leva in massa dell'intelligenza. L'80 per cento dei ragazzi italiani è costretto a rinunciare alla scuola o ad abbandonarla prima del compimento dell'obbligo: su tale metro occorre misurare, dunque, il vuoto pauroso che viene a crearsi nella vita civile, economica, culturale della Nazione, l'insidia che grava sulle possibilità di progresso dell'Italia, in un mondo in cui la gara aperta sul terreno dell'economia, della tecnica, della scienza presuppone la diffusione di massa di una solida e moderna istruzione.

Se mai grido d'allarme è stato giustificato, onorevoli colleghi, è proprio questo, e dal coraggio con il quale sarà da noi raccolta la esigenza di un intervento davvero eccezionale e straordinario dello Stato dipenderà non tanto l'attuazione pur doverosa di un principio costituzionale di giustizia e di libertà per la formazione della personalità umana, quanto, in larga misura, l'avvenire stesso della Nazione.

Un programma di realizzazione compiuta della scuola obbligatoria, sia pure graduato nel tempo, esige misure e mezzi finanziari di enorme portata. Per questo la valutazione delle proposte che noi suggeriamo presuppone la chiara volontà di una scelta fondamentale: quella di destinare all'istruzione pubblica, ed innanzi tutto alla scuola obbligatoria, le inaudite risorse che sono necessarie, operando nel bilancio dello Stato i mutamenti opportuni e ricercando eventuali nuove fonti di finanziamento. Vogliamo dire che il finanziamento di un effettivo programma pluriennale per la scuola obbligatoria non è tanto subordinato al rispetto più o meno rigido e formale dell'articolo 81 della Costituzione — la cui esatta interpretazione è del resto proprio in questo momento oggetto di studio da parte del Parlamento — quanto piuttosto ad una valutazione e ad una decisione politica circa il posto che alla istruzione pubblica di base si intende riconoscere nella vita della Nazione. Se è vero che un impegno radicale in tale campo appare oggi all'opinione pubblica e ai diversi gruppi politici rappresentati nel Parlamento non più differibile, le difficoltà costituite in concreto dal reperimento dei mezzi finanziari necessari potranno essere superate con una coraggiosa revisione dell'impostazione del bilancio statale e degli orientamenti della stessa politica fiscale.

Pur accogliendo, pertanto, il principio della programmazione pluriennale, ci è sembrato opportuno non già di subordinare le nostre proposte al calcolo complessivo delle presumibili disponibilità finanziarie nel prossimo quinquennio o decennio — calcolo assai arduo e del resto strettamente legato al più o meno ampio riconoscimento dell'importanza e del valore della scuola — ma di indicare, senza peraltro smarrire il senso del reale e del possibile, le necessità essenziali, i bisogni che occorre soddisfare. È evidente che si determina egualmente in tal modo un costo complessivo del piano (ci sia lecito osservare tuttavia che la cifra globale ha un valore del tutto relativo, concorrendo a formarla impegni di natura e di portata assai diversa, e suscettibili inoltre di variazioni nel tempo), ma il congegno che noi proponiamo è quello

di una serie di deliberazioni particolari per le diverse misure (istituzioni di nuove classi, edilizia, collegi nazionali, eccetera) e di una definizione, in genere, annuale delle spese che occorrerà affrontare, di modo che si potrà realizzare, anche da parte del Parlamento, un più serio e costante controllo dei risultati via via raggiunti e introdurre le modificazioni e le correzioni opportune.

Il programma decennale che noi proponiamo accoglie il criterio della gradualità nelle realizzazioni, prospettando nel primo quinquennio la soluzione radicale del problema del corso elementare. Occorre a tale proposito ricordare che le esigenze cui occorre far fronte sono: l'eliminazione della evasione o diserzione scolastica, la riduzione progressiva e l'annullamento della « mortalità scolastica » nelle cinque classi elementari, con la lotta alla radice contro il fenomeno delle ripetenze, una prima revisione dell'ordinamento delle pluriclassi, in modo che ciascuna pluriclasse non possa comprendere se non la 1^a e 2^a o la 3^a, 4^a e 5^a elementare, il completamento ovunque del corso elementare. In un secondo tempo, e sulla base dei risultati raggiunti, si dovrà procedere alla riduzione del numero degli allievi per classe a 25 e alla abolizione delle pluriclassi nel secondo ciclo.

Il numero delle classi che occorre istituire per far fronte al programma del primo quinquennio può essere ragionevolmente ipotizzato nella cifra di 20.000 (si tenga conto del divario attuale tra le 54.500 prime classi elementari e le quasi 40.000 quinte; delle circa 12.000 scuole a classi plurime; delle proporzioni dell'evasione e dell'assottigliamento, alle quali solo si potrà rimediare incidendo sul fenomeno delle ripetenze. L'istituzione delle nuove classi elementari dovrà seguire una linea decrescente (dalle 6.000 del primo anno alle 2.000 del quinto) e un criterio di distribuzione territoriale fondato sugli indici della evasione, della sopravvivenza scolastica, degli alunni per aula e per insegnante.

Una diversa gradualità si propone invece per l'istituzione delle classi della scuola media: 15.000 nel primo quinquennio (da 2.000 a 4.000 classi per anno) e 35.000 nel secondo (7.000 classi per anno). La cifra di 50.000

nuove classi può apparire un dato sproporzionato di fronte alle attuali 32.797 classi di scuola media e di avviamento. In realtà si resta ancora al disotto del necessario, se è vero che l'attuale popolazione scolastica degli istituti secondari di 1° grado dovrebbe essere triplicata per avere nella scuola tutti i ragazzi italiani fino al quattordicesimo anno.

È necessario sottolineare che la creazione delle nuove scuole e classi del corso elementare e di quello medio dovrebbe avvenire in base a programmi annuali elaborati dal Ministero della pubblica istruzione e sottoposti al Parlamento, in modo che sia possibile commisurare sulle effettive esigenze i provvedimenti da prendere, introdurre le correzioni necessarie, controllare i ritmi di esecuzione. L'aumento degli organici per la istituzione delle 20.000 classi elementari nel primo quinquennio dovrebbe comportare un onere crescente da 4 a 7,3, a 10, a 12, a 13,4 miliardi.

Per la scuola media si può presumere che l'onere relativo all'aumento del personale direttivo insegnante e non insegnante ammonterà nel primo quinquennio a 5, 12,5, 20, 27,5, 37,5 miliardi e aumenterà nel secondo a 55, 72,5, 90, 107,5, 125 miliardi.

Essenziale per qualsiasi tentativo o programma di soluzione del problema dell'istruzione obbligatoria appare la costruzione degli edifici scolastici. Le due inchieste ministeriali del 1952 e del 1955, il ricorso sempre più ampio, e non solo nelle grandi città, a due o tre turni quotidiani di insegnamento, i risultati ben noti che documentano la immediata perdita dei ritmi nella costruzione annuale di aule, previsti dalle più recenti leggi sulla edilizia scolastica, rendono evidente in primo luogo l'imponenza del vuoto che bisogna colmare, e in secondo luogo la necessità di un radicale mutamento del sistema legislativo nel campo dell'edilizia scolastica. Si può forse discutere se il numero di aule indispensabili per consentire alla scuola obbligatoria di operare concretamente e di far fronte all'incremento previsto della popolazione si debba ipotizzare per il prossimo decennio in 140 o in 160 mila (e le variazioni in più o in meno dipenderanno in larga misura dalle soluzioni che si adotteranno decentrando o accentran-

do le scuole), si possono discutere le indicazioni di massima da noi formulate in merito alla ripartizione territoriale delle costruzioni per la scuola elementare; ma non ci sembra possibile mettere in dubbio il principio dell'intervento diretto e totale dello Stato nella realizzazione del programma edilizio, salvo il diritto degli Enti locali a costruire scuole con le provvidenze già ora previste. Le misure essenziali che la nostra proposta di legge avanza si possono pertanto riassumere nell'impegno finanziario dello Stato per l'intero programma dell'edilizia della scuola obbligatoria; nel finanziamento diretto delle opere; nella elaborazione di programmi annuali su scala regionale; nella progettazione ed esecuzione delle costruzioni da parte dei Comuni (oltre i 10.000 abitanti) e delle Province (per i Comuni al di sotto dei 10.000 abitanti).

L'entità dell'impegno finanziario per far fronte al programma decennale da noi indicato (80.000 aule per la scuola elementare, 60.000 aule per la scuola media, 100 convitti) si può valutare nella cifra globale di 580 miliardi (62 miliardi annui nel primo quinquennio, 54 miliardi annui nel secondo).

Ad un particolare provvedimento di legge viene rinviata la precisazione delle norme generali e l'indicazione delle misure necessarie per creare un fondo nazionale per la edilizia.

La proposta di legge suggerisce infine alcune misure per la realizzazione del principio della gratuità dell'istruzione obbligatoria. Deve essere ben chiaro che i limiti in cui resta circoscritta in Italia la scuola elementare, e gli ostacoli che hanno finora impedito una maggiore espansione della scuola per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni consistono in larghissima misura nel carattere non gratuito dell'istruzione di base. Anche sotto tale profilo lo sforzo da compiere si può definire gigantesco, quando si voglia esattamente configurare l'obbligo scolastico come un dovere che non solo investe le famiglie, ma anche tocca alla intera società e allo Stato, al quale spetta pertanto di creare le condizioni necessarie per il suo effettivo rispetto. Il principio della gratuità della scuola obbligatoria non può essere confuso con

il dovere sociale dell'assistenza verso i più disagiati, con l'intervento caritativo saltuario e casuale, nè può essere sostituito dall'altro principio, anch'esso chiaramente definito dalla Costituzione, della possibilità di prosecuzione degli studi fino ai gradi più alti per i capaci e i meritevoli. In questo caso si tratta del concetto di selezione delle capacità, dei meriti culturali, e lo Stato interviene cercando di eliminare le disuguaglianze e gli impedimenti economici; nel caso invece della istruzione obbligatoria si afferma il concetto della scuola per tutti e, per tutti, egualmente gratuita. Nè il principio della gratuità si può ritenere assolto con la non imposizione di tasse o contributi; esso significa necessariamente anche la gratuita disponibilità degli strumenti e dei mezzi educativi (libri, sussidi didattici), la possibilità di frequenza della scuola anche se nel comune o nella frazione di residenza della famiglia del ragazzo la scuola non esiste, anche se la famiglia è nella constatata impossibilità di inviare il ragazzo a scuola.

Chi ha presenti le cifre relative alla diserzione scolastica, alla mancanza del corso elementare completo e della scuola secondaria di 1° grado in migliaia di Comuni e di frazioni; chi ricorda i dati della inchiesta parlamentare sulla miseria relativi alle condizioni e al reddito delle famiglie italiane, il numero dei disoccupati, i redditi di lavoro, e nello stesso tempo considera il costo degli studi anche nella scuola elementare e media, si rende conto del significato che lo impegno della gratuità dell'istruzione di base inevitabilmente assume.

Non si è lontani dal vero se si afferma che almeno il 25 per cento degli alunni tra i 6 e i 14 anni hanno bisogno di un aiuto più o meno profondo per potere frequentare la scuola e adempiere all'obbligo: il che significa fornire non solo i libri e il materiale didattico, ma anche la refezione, rimborsare le spese di viaggio, assicurare la permanenza in un convitto a centinaia di migliaia di ragazzi.

Noi riteniamo che, nell'intento di una realizzazione graduale del principio della gratuità, occorrerà dar vita ad alcuni strumenti essenziali, quali i centri scolastici (elemen-

tari-medi) comunali o di più Comuni, serviti da un sistema di trasporti gratuiti degli alunni dalla casa alla scuola, e i collegi nazionali, in grado di accogliere i ragazzi le cui famiglie risiedono in località di difficile accesso o si trovino in particolari condizioni di disagio. Nello stesso tempo non si potrà trascurare, ma sarà anzi necessario intensificare ogni forma tradizionale di intervento e di aiuto (refezione, borse di studio, eccetera). A tal fine mirano pertanto l'incremento dei collegi nazionali, la determinazione in 50 miliardi annui dello stanziamento complessivo, dello Stato e degli Enti locali, per il patronato scolastico, la istituzione di borse di studio per la scuola media.

Abbiamo vivo il senso, onorevoli colleghi, della vastità e della gravità dei problemi che la nostra proposta ha voluto affrontare e ne possiamo misurare perciò l'incompletezza. Non abbiamo inteso definire rigidamente e compiutamente i compiti di una riforma della scuola dell'obbligo, ma ci siamo proposti di indicare le linee essenziali, alcuni principi di fondo, alcune misure concrete. Ci auguriamo che il vostro attento esame possa consentire di precisare, di chiarire, di dare maggiore organicità ad un provvedimento che deve costituire la base sicura di quel generale e democratico rinnovamento dell'istruzione pubblica, che è senza dubbio nei voti del popolo italiano e che rappresenta una condizione indispensabile per il progresso civile e sociale della nostra Nazione ».

PARTE II.

Il primo progetto Medici

Sebbene la *Commissione ministeriale per il problema della scuola dagli 11 ai 14 anni*, nominata dal Ministro della pubblica istruzione Rossi, avesse presentato le sue conclusioni sin dalla fine del 1957, assai prima che si chiudesse la seconda legislatura, la maggioranza governativa e la burocrazia ministeriale si decisero a elaborare un primo schema di disegno di legge per l'istituzione della scuola media obbligatoria e gra-

tuita soltanto sotto il pungolo dell'iniziativa presa dai senatori comunisti nel gennaio 1959.

Nel mezzo dell'estate dello stesso anno, dopo tutta una serie di vaghe anticipazioni, la stampa dava comunicazione di un progetto preparato dal Ministro Medici e sottoposto, prima dell'approvazione da parte del Consiglio dei ministri, all'esame della II^a sezione del Consiglio superiore della pubblica istruzione. È certo che il profondo interesse suscitato nel mondo della scuola e tra gli strati decisivi dell'opinione pubblica dal disegno di legge comunista aveva messo in allarme gli ambienti ministeriali e i gruppi clericali, preoccupati che una discussione di fondo sui problemi della riforma della scuola venisse impostata in modo serio, costituzionalmente corretto e democraticamente conseguente. Le recenti prodigiose conquiste scientifiche dell'Unione Sovietica, che anche i più retrivi non potevano non collegare alla funzione esercitata da una scuola di base scientifica e aperta a tutti gli strati popolari, avevano senza dubbio sollecitato anche in Italia un più accurato esame della situazione della scuola e acuito uno stato d'animo di protesta per lo stato di inferiorità della nostra organizzazione culturale in rapporto allo sviluppo di una società moderna e alla necessaria revisione dei vecchi programmi educativi, degli ordinamenti scolastici e dei metodi pedagogici.

Non solo nel mondo laico e democratico, come è attestato dai lavori della *Commissione per la riforma della scuola* istituita dall'« Associazione Difesa e Sviluppo della Scuola Pubblica Italiana » (*Scuola secondo costituzione*, a cura di C.L. Ragghianti, L. Borghi, D.B. Jovine, R. Laporta, L. Raimondi, A. Capitini, P. D'Abbiero, M. Cini - ADESSPI, Laica Editore, 1959), ma anche in alcuni ambienti cattolici meno legati alle vecchie consorterie conservatrici (*Iniziative di Governo e problemi della scuola secondaria*, Atti del IV convegno « Amici e collaboratori del Mulino » Bologna, fine 1958), l'attualità e l'urgenza della attuazione costituzionale di una « istruzione inferiore impartita per almeno otto anni, obbligatoria e gratuita » (articolo 34) veniva posta con sempre maggiore coscienza all'ordine del giorno della nazione.

È non è escluso che la profonda delusione e le giustificate preoccupazioni suscitate dalla presentazione, nel settembre 1958, del *Piano decennale per la scuola*, di cui stava per iniziarsi la discussione in sede di VI Commissione, al Senato, abbiano contribuito a dare una spinta alla pavida classe dirigente italiana: presentato come una semplice « cornice » finanziaria in vista di future e ipotetiche riforme di struttura, il piano appariva in realtà come un nuovo e più sottile tentativo di cristallizzare allo stato attuale l'ordinamento degli studi in Italia, in flagrante ritardo con la realtà economica, politica e sociale del Paese, predeterminando per un lungo periodo di anni l'aumento dei mezzi finanziari messi a disposizione della scuola senza una visione organica d'insieme, e subordinandolo al mantenimento di vecchie e superate concezioni e di tenaci pregiudizi di classe, oltre che ad un programma di massicce sovvenzioni alla scuola confessionale privata. Coloro stessi i quali avevano concepito il Piano come un colpo di arresto al crescente movimento popolare per una radicale riforma della scuola, di fronte alle resistenze e all'allarme degli stessi ambienti cattolici sentivano il bisogno di far almeno qualcosa perchè si rispondesse al preciso e categorico invito delle forze democratiche ed operaie di procedere alla realizzazione dell'obbligo scolastico in modo nuovo e rispondente allo spirito della nostra carta statutaria.

Sino a quel momento, di fronte all'obbligo scolastico il mondo cattolico aveva continuato ad oscillare intorno a due posizioni: l'una, di mantenimento dell'attuale ordinamento classista della scuola, con le 4 suddivisioni fondamentali dell'istruzione media inferiore (media, avviamento, post-elementare e artistica) e l'altra, meno arretrata perchè più sensibile alle esigenze dell'industria moderna e ai programmi tecnici e professionali del neocapitalismo italiano, ma pur sempre classista, volta a istituire una scuola media unitaria (non unica) con materie opzionali, tra cui, ad esempio, il latino. La prima posizione era stata sostenuta dalla vecchia riforma Gonella, articolata nel disegno di legge n. 2100 presentato alla Camera dei deputati il 13 luglio 1951, a conclusione dei lavori di una *Com-*

missione ministeriale per la riforma della scuola, costituita dallo stesso Gonella nel 1949, e di una consultazione abbastanza demagogica e tendenziosa condotta in quell'anno dal suo dicastero e dai suoi collaboratori clericali. La seconda risponde invece alla linea programmatica di un gruppo di educatori cattolici e neocapitalistici, gravitanti in larga parte intorno alla corrente dell'onorevole Fanfani e rappresentata abbastanza tipicamente, tra gli altri, dal gruppo bolognese del « Mulino » e dai giovani della cosiddetta sinistra democratica-cristiana raccolta intorno alla rivista « Politica » (vedi *il problema della scuola*, a cura di Gianni Giovannoni, Luigi Gori, Nicola Pistelli e Carlo Galleni. Quaderni di « Politica », n. 3, 1960).

È tipico delle contraddizioni e delle esitazioni dello stesso mondo cattolico e della politica del Governo a direzione democristiana, presieduto allora dall'onorevole Segni, che la scelta del ministro Medici per la stesura del suo primo schema di disegno di legge sia caduta non sulla seconda posizione, ma sulla prima, e cioè in definitiva sulla proposta Gonella, che il Governo aveva lasciato decadere alla fine della prima legislatura, senza nemmeno portarla all'esame della competente Commissione della Camera, proprio per le opposizioni e le riserve che aveva suscitato in tutto il Paese. Il disegno di legge Gonella articolava la scuola « secondaria », cioè l'insegnamento dagli 11 ai 14 anni, in quattro rami: *classica, tecnica, artistica e normale*, con un non meglio specificato « programma culturale comune » e con insegnamenti differenziati per ciascun ramo, salvo la possibilità teorica di conseguire una maturità inferiore diversa da quella del ramo di provenienza superando un esame integrativo. Così strutturato, il previsto « programma culturale comune » restava una pura finzione e ribadiva rigidamente i limiti di classe fissati alla scuola media italiana dai tempi della riforma Casati a quelli delle funeste riforme fasciste di Gentile e di Bottai.

Anche il primo schema di disegno di legge Medici suddivideva la scuola media inferiore in quattro sezioni: *umanistica, tecnica, artistica e normale*, mantenendo ancorata la sezione umanistica al vecchio insegnamento del

latino, sempre concepito come l'asse ideale per la formazione del gruppo dirigente, e dando alla sezione normale un puro carattere pratico-operativo, di scuola sostanzialmente post-elementare, nella quale avrebbero dovuto insegnare per il 70 per cento i maestri. Le sezioni umanistica, tecnica e artistica dovevano essere istituite solo ove vi fossero almeno 80 alunni, escludendo così da una qualsiasi possibilità di scelta oltre un milione di ragazzi che vivono nelle zone geograficamente ed economicamente meno favorite, soprattutto ai margini delle città e nelle zone di campagna. Non solo, quindi, si manteneva la ragione prima della crisi della scuola italiana — il fatto cioè che fin dagli 11 anni il ragazzo fosse obbligato, per ragioni indipendenti dalla sua capacità e dalla sua intelligenza, ad operare una scelta che condiziona tutto il suo avvenire, privando i gruppi sociali subalterni di una appropriata formazione culturale di base; ma si tendeva a fare della cosiddetta *sezione normale*, di tipo elementare, la scuola dominante delle zone depresse nel Mezzogiorno, nelle campagne in genere e nei comuni montani (« Non si possono togliere le gobbe ai monti e popolarli », aveva detto a questo proposito il Ministro). Il senatore Medici, e per lui il gruppo dirigente democristiano, si rivelava così fedele a quella interpretazione del *Piano decennale della scuola* come il più adatto, se proprio occorreva riempirne il vuoto ideale, a veder calare in un involucro finanziario lo spirito del vecchio e ripudiato progetto Gonella del 1951.

Nella relazione che accompagnava lo schema del disegno di legge, e che venne poi frettolosamente ritirata dalla circolazione, si incontravano delle affermazioni addirittura abnormi: come, per esempio, quella che il latino costituisce ancora oggi l'asse di demarcazione tra l'occidente e l'oriente e che la « decadenza » dei popoli arabi era dovuta al loro mancato approfondimento della lingua e della letteratura latina nel Medio Evo!

Di fronte alla necessità di definire finalmente un orientamento preciso della scuola dagli 11 ai 14 anni, la frettolosità, la leggerezza e il misoneismo mascherato di senso pratico dei ceti conservatori italiani portavano a questo rozzo e disordinato progetto, che

sarebbe apparso inaccettabile agli stessi gruppi liberali che all'inizio del secolo avevano prospettato la soluzione della « scuola unica ». Il suggello della distinzione classista appariva evidente in tutti gli aspetti: nei programmi di studio, nel tipo dei docenti, negli orari di insegnamento e negli accessi alle scuole superiori. La sezione umanistica apriva tutte le porte; quella tecnica limitava la prosecuzione degli studi agli istituti tecnici e professionali; quella artistica alle scuole d'arte e quella normale ai soli istituti professionali. Non solo veniva, in tal modo, negato il valore essenziale del principio costituzionale del diritto allo studio dei più capaci e meritevoli, e si manteneva la triste eredità delle scelte premature, ma si perpetuava quella dispersione di energie e di capacità intellettuali, che è l'aspetto peggiore dell'attuale struttura della scuola successiva alle elementari. La ragione più profonda di una soluzione effettivamente *unitaria* dell'istruzione di base consiste infatti soprattutto nell'esigenza di realizzare la selezione dei valori su una base giovanile di massa e di garantire, così una vera « leva dell'intelligenza » attraverso un processo che non disperda in partenza nessuna delle forze e delle risorse che sussistono nei diversi strati sociali.

Il secondo progetto Medici

Questo schema di riforma dell'istruzione media inferiore, che non assurse mai a dignità di vero e proprio disegno di legge, venne letteralmente travolto, non appena portato a conoscenza degli ambienti scolastici e della pubblica opinione, da una larga e unanime ondata di critiche, che provenivano non solo dall'opposizione di sinistra ma anche dai più seri circoli educativi e dalle organizzazioni sindacali e professionali del mondo cattolico. Verso la fine del mese di settembre 1959, la seconda sezione del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione condannava a grande maggioranza i criteri informativi del primo progetto Medici, chiedendo una scuola per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni « aperta a tutti », « di pari dignità sociale », effettivamente « gratuita » e che desse « ai capaci e meritevoli la possibilità di raggiun-

gere i gradi più alti negli studi secondo il disposto costituzionale», anche se poi nei suggerimenti relativi alle strutture della scuola secondaria di primo grado e ai suoi aspetti didattici cedeva a diverse e contrastanti sollecitazioni e non si teneva più su un terreno di reale unitarietà. Le grandi campagne di informazione e di chiarimento condotte attraverso il Paese dal Partito comunista, dal Partito socialista e dalle Associazioni laiche di difesa della scuola contribuirono a rendere sempre più diffuso e popolare il concetto che *ogni riforma dell'istruzione media inferiore che imponga un insegnamento diverso ai giovani provenienti da diverse classi sociali consolida gli ordinamenti classisti della scuola e si traduce in una gravissima remora allo sviluppo tecnico, scientifico e professionale della nazione.*

Accenni di violenta critica alla linea generale del primo progetto Medici si udirono al congresso di Firenze della democrazia cristiana, nel novembre dello stesso anno, per bocca dell'onorevole Fanfani e, in modo più conseguente, del movimento cattolico giovanile. Solo l'organo della Confindustria, in ritardo sugli stessi gruppi più audaci e ambiziosi del neocapitalismo italiano, accolse con entusiasmo le 4 sezioni della nuova scuola Medici destinate alle diverse « categorie », facendo rilevare addirittura che esse « ben si adattavano al carattere empirico degli italiani »! A questi elementi conservatori e clericali non dispiaceva il carattere praticistico, di scuola a infimo livello, che il progetto riservava ai giovani abitanti in aree geografiche depresse, costretti a frequentare un solo tipo di scuola (la normale), più arretrato ancora in confronto alle vecchie scuole di avviamento introdotte dal fascismo tra il 1923 e il 1929.

Il Governo Segni non potè non tener conto, almeno formalmente, di tutte queste critiche e indusse il Ministro Medici ad abbandonare il suo primo schema e a presentare al Senato, il 9 gennaio 1960, un nuovo disegno di legge intitolato: « Istituzione della scuola media » (n. 904), che doveva essere portato al più presto all'esame della 6^a Commissione del Senato in contraddittorio con il disegno di legge numero 359 dei senatori comunisti. La relazione

veniva modificata in alcuni dei suoi tratti più compromettenti; si aggiungeva al « Titolo primo » la dizione: « Norme generali sulla scuola media unitaria »; si operava un piccolo gioco di parole e si abolivano formalmente le 4 sezioni; ma in realtà si lasciava inalterata la sostanza del vecchio progetto, contrabbandando ancora una volta lo schema classista che è alla base degli ordinamenti scolastici italiani. Basta leggere gli articoli del disegno di legge, che la relazione di maggioranza redatta dal senatore Moneti ha riprodotto nella seconda colonna del suo testo sinottico, per convincersi che la « formula unitaria » non è che un espediente escogitato per mantenere le antiche sezioni, solo formalmente abolite. Il giovane, secondo il disegno di legge Medici, accede alla scuola media « unitaria » e, dopo aver frequentato un anno in comune con tutti gli altri compagni, viene messo di fronte alla scelta tra il *latino*, le *osservazioni scientifiche* (subdola formulazione, cara ai teorici del nuovo pedagogismo di marca americano-clericale) e le *esercitazioni artistiche*. Operata questa scelta, che, contrariamente a tutti i criteri della pedagogia moderna, viene anticipata al dodicesimo anno, il giuoco è fatto e tutto ricomincia come prima. L'opzione diventa discriminante ai fini del proseguimento degli studi: con il latino si potrà accedere al liceo classico, con le osservazioni scientifiche agli istituti tecnici, con le esercitazioni artistiche al liceo artistico. Alla fine dei tre anni viene conferito un titolo di studio differenziato, con la sola possibilità di sostituire nel corso del secondo anno, o alla vigilia dell'esame, la materia integrativa prescelta nell'ambito di quelle elencate; e il latino mantiene il suo primato come asse educativo delle giovani generazioni. Neanche la sezione « normale », la scuola a infimo livello, destinata a perpetuare lo scandalo delle post-elementari, scompare interamente nel nuovo disegno di legge: nelle *Disposizioni transitorie e finali* la si ritrova infatti, per la durata di 10 anni, sotto forma di « Scuola media a corso speciale » (articolo 13), affidata a insegnanti elementari e *istituita* nelle « località ove non esistono scuole medie » e nell'attesa « che abbiano pieno svolgimento i piani annuali di istituzione » delle scuole stesse.

Si riconosce così il bisogno di avere un ampliamento dell'istruzione fino agli otto anni dell'obbligo; ma un'istruzione che prevede soltanto un aumento quantitativo di nozioni staccate, nell'ambito di ogni singola materia e di ogni singola tecnica. La relazione aggiunge, e non a caso, di fronte al problema essenziale del mondo moderno — ossia al posto che la scienza come *conoscenza*, e non come momento tecnico, deve avere nella formazione del giovane — che è necessario riconoscere la « accresciuta importanza della cultura umanistica per mantenere un salutare equilibrio »! Coloro che hanno il privilegio di adire agli studi « umanistici » non possono, quindi, seguire gli studi insieme a coloro che, per ragioni di censo e di nascita, dovranno continuare a essere dei lavoratori manuali, degli agenti di attività terziarie e persino dei tecnici. L'« equilibrio » viene così mantenuto, alla luce delle prospettive di sviluppo e di rafforzamento dei gruppi monopolistici italiani, come una prova teologica dell'armonia del creato!

Occorre anche segnalare un altro punto, che compare per la prima volta nel secondo progetto di legge Medici, al terzo comma dell'articolo 8, e che costituisce un nuovo tentativo di sfuggire al preciso dettato costituzionale che esclude ogni finanziamento dello Stato alla scuola privata e che costituisce uno dei motivi fondamentali del ricatto che i gruppi confessionali italiani muovono oggi alla scuola pubblica, elemento di disturbo all'interno dello stesso governo di « convergenza » presieduto dall'onorevole Fanfani. Di fronte allo schieramento sempre più largo che si frapponne al tentativo clericale di finanziamento della scuola privata, in contrasto con l'articolo 34 della Costituzione, e che ha reso impossibile sino ad ora non solo l'approvazione ma lo stesso esame, in sede di assemblea plenaria alla Camera dei deputati, del *Piano decennale della scuola*, dopo il primo scontro avvenuto al Senato nella seconda metà del 1959, i tenaci sostenitori del « pluralismo scolastico », cioè della scuola confessionale, hanno escogitato, per la scuola dell'obbligo, l'allegro principio della « scuola a sgravio »: là dove lo Stato non può istituire una propria scuola media dovrebbe essere autorizzato a

« sgravarsi » di tale onere assumendo a suo carico, grazie all'estensione alla scuola media dell'articolo 95 del Testo unico fascista in vigore per la scuola elementare sin dal 1928, il finanziamento pressochè totale delle scuole private esistenti o eventualmente da istituire in quelle località.

Su questa questione, che costituisce uno degli elementi di fondo, ma non il solo, della opposizione delle forze democratiche al progetto governativo di istituzione della scuola media, ritorneremo a lungo nel corso della nostra relazione. Basti ricordare qui che tale enormità non era prevista nemmeno nel Piano decennale; che un tentativo della destra clericale di introdurla al momento della discussione in aula al Senato del Piano decennale era stato respinto, sia pure con motivazioni diverse, non solo dai gruppi della sinistra, dai liberali, dai socialdemocratici e dai repubblicani, ma anche da larghi settori della maggioranza democristiana, compreso il relatore senatore Zoli; che tale norma non era stata introdotta nel primo schema elaborato dal ministro Medici e che solo all'ultimo momento, sotto pressioni degli ambienti ecclesiastici e in vista delle crescenti difficoltà nel processo di approvazione e di attuazione del Piano decennale, era stato introdotto furtivamente, sotto una formula apparentemente innocente e normale, nel testo del nuovo disegno di legge.

Gli emendamenti del ministro Bosco.

Comunicato dal governo Segni alla presidenza del Senato, senza grande convinzione, agli inizi del 1960, il disegno di legge n. 904 del ministro Medici venne accolto con freddezza dagli stessi circoli cattolici che ne avevano affrettato l'elaborazione e dopo qualche esitazione non tardò a suscitare le più fondate riserve nel mondo democratico e negli ambienti della scuola. Educatori e uomini di cultura socialisti, comunisti e di indirizzo laico non ebbero difficoltà a metterne in rilievo il falso carattere di « unitarietà » e la doppiezza dell'impostazione per quel che riguardava le strutture, i programmi, il carattere opzionale della scuola e la reale pos-

sibilità di assicurare la gratuità e l'estensione dell'insegnamento a tutti gli « obbligati ». L'A.D.E.S.S.P.I. svolse, per conto suo, una vasta campagna di agitazione ideologica e di chiarimento, che contribuì a smascherare il nuovo progetto come un tentativo, anche se meno scoperto, di mantenere le cose come stavano, di evadere all'assolvimento del dettato costituzionale e di confermare il carattere classista e scientificamente arretrato dell'insegnamento medio inferiore.

Le prime rivelazioni sul contenuto dei programmi di questa nuova scuola « unitaria », che venivano elaborati da una Commissione ristretta al di fuori di ogni controllo da parte della pubblica opinione e dello stesso Parlamento, e che si diceva sarebbero stati presto messi alla prova attraverso la creazione di un primo nucleo di « scuole medie sperimentali » (38 ne erano già state precedentemente autorizzate dal ministro Medici nel 1959 e il loro numero sarebbe stato portato a 303 nell'anno scolastico 1960-61) contribuirono ad accrescere le preoccupazioni e le più giustificate diffidenze.

Colpiva il fatto che, pur rinviando al secondo anno la « scelta » della materia opzionale, nessuna garanzia venisse effettivamente offerta di una scelta aperta a tutti, senza distinzioni di origine sociale e di condizioni economiche. Il disegno di legge, inoltre, ed è questa una delle esigenze fondamentali che la proposta dei senatori comunisti aveva invece cercato di affrontare e di risolvere, rimandava ogni decisione, per quel che riguardava il numero delle scuole, delle aule, degli organici eccetera, alle provvidenze del Piano decennale; ma apparve subito evidente che per rendere democraticamente funzionale la opzione tra i tre tipi di materie integrative sarebbe occorso un numero di aule e di insegnanti di gran lunga superiore a quelli previsti dal Piano, concepito proprio per mantenere al suo livello attuale la scuola italiana. Per essere valida — al di fuori di ogni fondata polemica sul valore pedagogico di una scelta operata a 12 anni, e suggerita evidentemente dalla famiglia, dai « consiglieri occulti », dagli uomini di chiesa, dal censo, dal peso del passato, e non sulla base delle capacità all'allievo, e quindi predeter-

minante per il suo futuro *curriculum* scolastico e per la sua funzione nella società — l'opzione avrebbe dovuto essere offerta, a condizioni eguali, a *tutti* i figli degli italiani in età dell'obbligo scolastico. Non solo ciò non avveniva neppure per tutti i centri cittadini; ma si accettava in partenza che per almeno dieci anni (e tutti sanno che cosa significano queste riserve in un Paese come il nostro) centinaia di migliaia di ragazzi, nati nelle località geograficamente non favorite, continuassero a ricevere un tipo di insegnamento « post-elementare », senza programmi, senza insegnanti qualificati, senza nessuno sbocco agli studi superiori.

Il mantenimento dell'opzione tra la « lingua latina » e le « osservazioni scientifiche e applicazioni tecniche », anch'essa predeterminante per il proseguimento degli studi, ribadiva sostanzialmente una situazione che era già stata denunciata sin dal 1870 nel progetto di riforma della scuola e di creazione di una « scuola unica » elaborato da Cesare Correnti e messo ben presto in disparte dai ceti dirigenti post-risorgimentali: « La divisione tra le discipline letterarie e tecniche — scriveva Correnti — è ormai degenerata in opposizione e contraddizione manifesta. Ci pare che le scuole dell'adolescenza ove veramente si edificano le anime e onde esce l'uomo e il cittadino non abbiano a contrapporsi continuamente le une alle altre, quasi che siano destinate a preparare due caste diverse, a crescere da una parte i fuchi aristocratici e dall'altra le api operaie ».

Colpiva, infine, la mancanza di ogni seria misura che rendesse effettiva la gratuità dell'insegnamento e il controllo dell'adempimento dell'obbligo, che ricade in primo luogo sullo Stato e non sulla famiglia. Ancora più grave appariva la capitolazione dello Stato di fronte alla scuola confessionale, con l'abdicazione ai suoi compiti statutari e la proclamata intenzione di sottrarsi alla responsabilità di « istituire scuole di ogni ordine e grado » attraverso la clausola delle scuole « a sgravio ». È in questo momento che incomincia anche a farsi strada, negli ambienti clericali più retrivi, l'incredibile tesi che poiché lo Stato è tenuto costituzionalmente ad assicurare la scuola dell'obbligo per tutti gli

italiani, non lo si « aggrava » ma lo si « sgrava » di un onere quando altri si assuma di esercitare il compito educativo a spese dello Stato stesso (vedi la *Relazione di minoranza*, dell'onorevole Codignola al disegno di legge sul Piano decennale, presentata alla Presidenza della Camera il 25 maggio 1961, numero 1868-A-bis, pag. 11 e segg.) e che una « spesa ordinaria », quale è quella che prevede la realizzazione dell'obbligo scolastico attraverso scuole pubbliche o private fino al quattordicesimo anno, non può essere qualificata « onere per lo Stato » (vedi la *Relazione di maggioranza* dell'onorevole Ermini al disegno di legge sul Piano decennale, presentata alla Presidenza della Camera il 29 aprile 1961, n. 1868-A, pag. 16).

È certo, ad ogni modo, che lo stesso governo Segni, che aveva presentato quasi con urgenza il disegno di legge, e poi il rapidamente travolto governo Tambroni, che si era caratterizzato a destra anche per aver mantenuto il ministro Medici alla direzione della pubblica istruzione, non riuscirono nemmeno a portare innanzi alla 6^a Commissione del Senato la discussione del nuovo progetto sulla istituzione della scuola dell'obbligo. Dopo una breve, generica e superficiale delibazione della materia da parte del ministro, poco prima della sua sostituzione, tutto venne messo a tacere e s'incominciò a pensare al modo come uscire da una situazione che sembrava ormai insostenibile. Il governo delle « convergenze », sorto dopo gli avvenimenti del luglio 1960, presieduto dall'onorevole Fanfani, incaricò il nuovo ministro della pubblica istruzione, senatore Bosco, di far elaborare alcuni emendamenti alla legge, che tenessero conto delle riserve che nello stesso mondo industriale, oltre che negli ambienti democratici e scolastici, erano state sollevate al carattere conservatore e in ritardo sui tempi del progetto Medici.

Pare a noi tipico della scarsa serietà con cui le attuali classi dirigenti affrontano i problemi della riforma della scuola il fatto che, anziché preparare un nuovo schema di disegno di legge e presentarlo coraggiosamente alla pubblica discussione, per un confronto democratico con le posizioni del disegno di legge dei senatori comunisti, in-

torno al quale nel frattempo si erano raccolti larghi consensi e intrecciati dialoghi non privi di interesse con lo stesso mondo cattolico, il ministro Bosco abbia preferito ricorrere all'espedito degli « emendamenti », come se si volesse tenacemente difendere una continuità ideale con metodi educativi e di direzione scolastica che in realtà implicitamente si condannavano. La relazione al disegno di legge non veniva modificata, sebbene alcuni degli emendamenti si contrapponessero in modo abbastanza aperto alle tesi informative del progetto Medici: essa è rimasta inalterata, ed è quella stessa, onorevoli colleghi, che viene oggi sottoposta al vostro esame insieme alla relazione dei senatori comunisti e alle due relazioni, di maggioranza e di minoranza, che accompagnano il testo votato a maggioranza dalla 6^a Commissione. È triste che questo strano metodo di lavoro non sia stato, non diciamo deplorato, ma nemmeno rilevato, sia pure per giustificarlo, nella parte introduttiva della relazione del senatore Moneti, che ha cercato di sorvolare pudicamente su questi poco brillanti precedenti storici, o meglio cronachistici, della discussione del disegno di legge in sede di Commissione.

Quattro erano gli elementi contenuti nei nuovi emendamenti proposti dal ministro, e accolti poi, non senza resistenze e difficoltà, come vedremo, dal gruppo democratico-cristiano della 6^a Commissione in sede di discussione referente: l'ordinamento della scuola unitaria; la sua estensione; il posto che in essa assume la scuola confessionale e i suoi programmi di studio.

L'ordinamento fondamentale, proposto con un emendamento all'articolo 2, era quello che articolava una scuola *non unica*, ma nello stesso tempo non più divisa in vari tronconi discriminanti. L'opzione, al secondo anno, veniva mantenuta nei limiti di una scelta tra il latino e le cosiddette « applicazioni tecniche », conservandosi così alla scelta un netto carattere di classe; ma tale divisione non appariva più, almeno nella lettera della legge, come predeterminante, in quanto nè l'uno nè l'altro insegnamento avrebbero poi costituito materia di esame per la maturità inferiore e l'ammissione alla scuola media su-

periore. In teoria, almeno, si apriva così la strada dell'insegnamento medio superiore, compreso quello del ramo classico, a tutti indistintamente i diplomati dell'obbligo. Indubbiamente ciò costituiva un passo innanzi, rispetto al vecchio progetto Medici; ma solo sul terreno giuridico. In pratica, invece, attraverso altri emendamenti, tale scuola « unitaria » non veniva istituita dappertutto, rendendo così inoperante la possibilità dell'opzione; veniva sì soppressa la famigerata « Scuola media a corso speciale » di Medici, ma in vaste zone del territorio nazionale venivano mantenute le tristissime scuole post-elementari, istituite dal ministro Ermini a partire dal 1955, senza dubbio il gradino più basso in cui sia precipitata la scuola italiana dalle sue origini ad oggi. Tale posizione verrà poi clamorosamente bocciata dalla 6^a Commissione del Senato, pur non potendosi affermare una maggioranza valida nè per il mantenimento nè per l'immediata abolizione delle post-elementari. In sostanza il ministro, con i suoi emendamenti, proponeva una specie di sviluppo « ad isola » della scuola media; il richiamo al « Piano decennale » rendeva più evidente la riserva mentale caratteristica dei gruppi dirigenti clericali, dato che i limitati finanziamenti del « Piano » rendevano in partenza impossibile l'attuazione di una scuola « unitaria » per tutti i figli del popolo italiano. Il ricorso alla scuola confessionale privata sottolineava l'abdicazione dello Stato, nell'atto stesso in cui veniva proclamato il suo compito, grazie alla proposta di finanziamenti statali che « sgravino » le scuole medie private della massima parte della spesa.

Nei nuovi programmi, infine, resi finalmente pubblici almeno per quel che concerneva la scuola unificata (*Orari e programmi d'insegnamento per la scuola media unificata e Considerazioni e suggerimenti orientativi per lo svolgimento dei programmi relativi alle « osservazioni scientifiche » alla « educazione artistica » e alla « educazione tecnica »* a cura del Ministero della pubblica istruzione, Roma, 1960) appariva ancora più scoperto il piano delle forze clericali: un

duro colpo viene inferto al latino, che rimane come simbolo di una vecchia eredità classista, ma perde il suo valore di principio educativo, perno ideale della vecchia scuola retorico-umanistica italiana. Nulla di serio però, nessun nuovo asse educativo veniva sostituito all'abolita o mortificata lingua latina, come nel progetto comunista: materie vaghe e rapsodiche, quali le « osservazioni scientifiche », le « applicazioni tecniche », le diverse « educazioni » (musicale, tecnica, artistica, eccetera) mirano in effetti, come verrà meglio precisato in seguito, alla riduzione della conoscenza a puro fatto tecnico e strumentale, alla frantumazione e allo sbriciolamento di ogni visione generale e razionale del mondo, secondo i piani di alienazione dell'uomo proprio dell'ideologia neo-capitalistica, cui è unico conforto il dogmatismo della « verità » rivelata catechisticamente. Non a torto il tentativo Bosco poteva essere definito come « la scuola della razionalizzazione monopolistica », nella linea di sviluppo e di consolidamento del dominio clericale sullo Stato e sulla società italiana. Si comprende ormai che il classico schema di una scuola riservata alle élites non soddisfa più le esigenze dello sviluppo dell'economia italiana, che ha bisogno di nuovi e diversi quadri tecnici, per i quali non bastano nè quantitativamente nè qualitativamente le vecchie ed empiriche scuole di avviamento e la tradizionale scuola del latino; ma si vuole impedire allo stesso tempo che la scuola sia « riformata » con metodi nuovi nei suoi contenuti e nei suoi ordinamenti, diventando un fatto veramente moderno e democratico, saldamente ancorata all'insegnamento della storia degli uomini e delle scienze della natura.

Tale era la situazione, dopo gli emendamenti presentati all'ultima ora e quasi in sordina dal ministro Bosco e dai suoi consiglieri, al momento in cui, l'8 marzo 1961, la 6^a Commissione del Senato iniziava, in sede referente, l'esame congiunto del progetto di legge comunista sulla scuola dell'obbligo (numero 359) e del disegno di legge governativo (n. 904) sull'*Istituzione della scuola media*, titolo già di per sè restrittivo e reticente.

PARTE III.

LA DISCUSSIONE IN COMMISSIONE

L'esigenza di una riforma organica per l'intero periodo di otto anni.

Lo sviluppo della discussione in Commissione, il contrasto delle tendenze, le modificazioni introdotte nel disegno di legge, le contraddizioni acute manifestatesi in più occasioni (e in punti decisivi) all'interno dello stesso partito di governo, sono stati il logico corollario delle premesse fin qui illustrate.

L'opposizione di sinistra e in particolare i comunisti, presentatori del disegno di legge n. 359, avevano ben solide posizioni ideali e proposte istituzionali da difendere; ma non si sono rifiutati inizialmente, e per una notevole serie di sedute, all'ipotesi che, non da compromessi di principio (inaccettabili su un terreno così delicato per l'avvenire stesso della democrazia del nostro Paese come è quello della scuola) ma dall'incontro e dalla discussione sorgesse in Commissione un *nuovo* disegno di legge, il migliore che fosse dato elaborare allo stato attuale delle conoscenze e della stessa dinamica dei rapporti di forza politici in Parlamento e nel Paese. E allorchè si manifestò inevitabile una profonda rottura (che per alcuni aspetti — va subito sottolineato — coinvolse anche indipendenti e liberali), non vennero mai meno al dovere di dare opera, attraverso suggerimenti e proposte, per il miglioramento tecnico della legge, nella misura ormai estremamente limitata in cui ciò rimaneva possibile.

Ma il divario e il contrasto fra la minoranza comunista e il partito di governo emersero fin da principio su una questione di fondo, che investiva il carattere e l'oggetto stesso della legge. Doveva la legge, cioè, riguardare tutta la scuola dell'obbligo, nei suoi otto anni, quale è prevista dalla Costituzione, e quindi nei suoi gradi elementare e medio (così era nel progetto comunista), o limitarsi agli ultimi tre anni, semplicemente giustapponendo la nuova scuola media alla scuola elementare, qual'è organizzata e indirizzata attualmente

(così nel progetto governativo)? Evidentemente, qui due concezioni si scontravano: la prima tesa a un profondo e radicale rinnovamento democratico della istruzione di base del nostro Paese; la seconda, intimamente conservatrice e nello stesso tempo disorganica, indirizzata e ben decisa a mutare il meno possibile, anche laddove la necessità dei tempi (fra cui le esigenze dello sviluppo economico della società italiana) e la spinta delle cose, la costringevano a parzialmente innovare.

Crediamo di dover insistere su questo punto che è da considerarsi essenziale. L'attuale scuola elementare italiana è sorta storicamente (e attraverso vicende non sempre felici, almeno a partire dal fascismo) e si è strutturata nella sua organizzazione, come la scuola necessaria e sufficiente per fornire una istruzione di base comune ai figli del popolo italiano. Essa è stata, più o meno opportunamente, ordinata a questo fine, anche se i principi che hanno regolato tale indirizzo sono mutati nel tempo (e non sempre, si ripete, felicemente) seguendo la vicenda ideologica e politica delle classi dominanti italiane. Di fatto è da constatare che, purtroppo, per quanto concerne gli sviluppi più recenti, su quegli indirizzi di fondo hanno scarsamente influito i valori dell'antifascismo e della Resistenza da cui è sorta la nostra Costituzione e la Repubblica democratica, cosicchè se si volesse caratterizzare sommariamente l'evoluzione dell'ultimo quarantennio, nonostante le forze vive operanti nel contesto storico, sia in campo laico che cattolico, tale evoluzione dovrebbe definirsi negativamente: *dal fascismo al clericalismo*. Non è affatto da un punto di vista ristrettamente « politico » che si introduce questa considerazione, ma da un punto di vista che crediamo riesca a penetrare sufficientemente nell'intima natura della attuale scuola elementare italiana. Se la sua genesi storica e i fini a cui fin dall'inizio dello Stato italiano essa veniva ordinata segnavano fatalmente un profondo distacco di indirizzi, di contenuti e di metodi fra la scuola elementare stessa e le successive scuole secondarie inferiori (il quale naturalmente era più fortemente accentuato rispetto alla più aristocratica di esse, il ginnasio), tale distacco si mutò in

vera e propria frattura con la riforma del Gentile, introdotta dal fascismo nel 1923, frattura in un certo modo consapevolmente creata e rispondente agli interessi della reazione che le classi dominanti italiane venivano allora imponendo al paese. Tantoché quella frattura aveva, in seno alla riforma Gentile, le sue logiche conseguenze nella strutturazione largamente bloccata per i figli del popolo e delle classi lavoratrici delle successive scuole secondarie inferiori; e questa concezione diocleziana, che tendeva a incatenare ognuno alle proprie origini sociali, continuò a dominare — è bene notarlo — in tutta la politica scolastica del fascismo, sino alla riforma Bottai inclusa. A quell'indirizzo imposto dal fascismo presiedeva nel pensiero del Gentile la concezione pseudo-filosofica e pseudo-critica (in realtà profondamente meccanica e retriva) che fa del popolo l'eterno fanciullo (la scuola elementare si presentava, storicamente, insieme come scuola del fanciullo e scuola del popolo) e del fanciullo un ente astrattamente concepito come educabile prevalentemente solo attraverso gli elementi della fantasia e del mito, il che poi conseguentemente era trasferito al popolo, serbandosi solo alle classi « superiori » della società e alle sue scuole l'acquisizione critica della verità. Le stesse ulteriori scuole secondarie per i figli del popolo venivano così ridotte al più basso strumentalismo, esasperando quel carattere subalterno che esse avevano avuto fin dalla origine dell'ordinamento scolastico italiano. *Fantasia e mito* prendevano corpo per il Gentile (attraverso l'adattamento di una posizione di origine hegeliana, come è noto) nella religione tradizionale e, di fatto, per l'Italia, nella religione cattolica. Il che non era poi, come ha osservato Gramsci, se non una derivazione dal concetto « che la religione è buona per il popolo » (concetto che dovrebbe essere profondamente offensivo per ogni sincero spirito religioso) e, nella realtà, una « rinunzia (tendenziosa) a educare il popolo ». Le conseguenze storiche, per la scuola italiana, di siffatto indirizzo sono presenti a tutti, e sono conseguenze funeste che non possono soddisfare oggi se non i clericali, ma che debbono essere chiaramente

identificate e decisamente respinte da tutti i democratici, compresi quelli cattolici che riescano a raggiungere un minimo di consapevolezza critica del contesto storico in cui viviamo.

Gentile e il fascismo introducevano così nella scuola elementare italiana quello che potremmo dire un *peccato originale* da cui essa, nonostante le successive e recenti innovazioni pedagogiche, non si è più liberata: un *peccato originale* che ne corrompeva profondamente la stessa natura precedente, deviandola dall'indirizzo che la borghesia risorgimentale e post-risorgimentale, nonostante i ben noti limiti di classe, le aveva impresso e che era modernamente contrario alla concezione di qualsiasi « doppia verità ». (Non a caso nell'illustrazione qui allegata dei programmi proposti per la scuola elementare dal disegno di legge dei comunisti ci si richiama su questo punto alle aeree parole dei programmi del 1905). Di fatto — anche sul terreno meramente pedagogico — è un terribile sofisma quello per cui il prevalere o almeno la potenza nella psicologia infantile degli elementi fantastici e intuitivi debba tradursi educativamente nell'egemonia di un mitologismo separato dallo sviluppo — sulla base di una solida, anche se semplice, informazione e sperimentazione — delle capacità razionali e germinalmente critiche. Ma quel sofisma, a cui è ancora nel fatto largamente improntata (e non a caso) la scuola elementare italiana, è anche un potente strumento di conservatorismo e di paternalismo antidemocratico, e, in ultima analisi, di anticultura e anticiviltà che corrompe proprio nelle sue fasi iniziali, sulla base di una triste eredità storica, l'educazione scolastica degli italiani.

Queste, sommariamente, le considerazioni concrete, cioè relative al nostro contesto storico, le quali già di per sé sembrano più che suggerire, imporre l'esigenza che il completamento costituzionale e democratico della scuola dell'obbligo fino al 14° anno di età includa anche una revisione e un riordinamento del corso elementare. Ma ad esse se ne debbono aggiungere altre, di carattere in certo modo più teorico e universale, le quali sarebbero valide in qualsiasi paese. Appare

infatti evidente, e perfino ovvio, che, laddove l'obbligo all'istruzione comune di base viene prolungato da cinque a otto anni, ed esteso da una scuola elementare (per l'infanzia e fanciullezza) a una scuola secondaria inferiore (per la preadolescenza), i criteri che regolavano la necessaria autonomia e autosufficienza della prima debbano essere rivisti e sostituiti da criteri almeno parzialmente nuovi, adeguati alla visione d'insieme dell'intero svolgimento della istruzione inferiore obbligatoria e dei fini sociali a cui essa è predisposta. Non si può trattare di una meccanica aggiunta, ma di un nuovo livello qualitativo nella preparazione alla vita e alle attività associate di tutti i figli del popolo italiano; livello che non può essere efficacemente raggiunto (e seriamente voluto) se non facendo sì che il fine perseguito si rifletta organicamente in tutti i gradini che debbono portare ad esso.

Di fronte a questo insieme di considerazioni, che è stato alla base del progetto di legge organico per tutta l'istruzione obbligatoria presentato dai comunisti e delle loro iniziali richieste in Commissione, crediamo che emergano con maggiore evidenza i caratteri di fretteolosità (nonostante il lungo tempo avuto a disposizione), di equivocità e timidità nell'affrontare i reali problemi della scuola, propri del progetto governativo anche nei suoi ultimi emendamenti: caratteri che in verità tradiscono gli impacci e le contraddizioni del partito di maggioranza e le vere intenzioni di quelle forze nemiche di ogni profondo rinnovamento così della scuola come della società italiana che in esso finiscono sempre per prevalere. Fa fede di ciò anche l'estrema miseria delle argomentazioni, meramente praticistiche nei più, apertamente reazionarie in alcuni, che furono contrapposte alla richiesta dei comunisti e che in certo modo culminarono nella osservazione del senatore Donati (essa pur merita di venire consegnata alla storia, almeno degli atti parlamentari) che non si dovesse condurre una discussione intorno alla scuola elementare per non correre il rischio di riaprire il problema dell'accesso dei maestri elementari all'insegnamento medio!

Siffatta preclusione imposta dal partito di governo ha fatto naturalmente pesare le sue conseguenze su tutta la successiva elaborazione in seno alla Commissione, anche su questioni particolari, fra le quali riteniamo che meriti un marcato rilievo la proposta contenuta nel disegno dei comunisti circa l'istituzione di classi di recupero a tre diversi gradini dell'intero corso d'obbligo. Questa proposta, indubbiamente ardita ma seriamente meditata, è intesa a correggere, nelle sue radici, com'è illustrato nell'introduzione al disegno di legge n. 359, uno dei malanni più gravi e cronici della scuola italiana in genere, che spesso meraviglia per le sue dimensioni gli stranieri ed è indicativo di una acuta disfunzionalità di essa: e cioè, ad ogni grado dell'istruzione, l'enorme mole delle ripetenze. Ma non si tratta solo di introdurre un esperimento profondamente innovatore (non ripetiamo qui le argomentazioni della citata introduzione), bensì di introdurlo, nel quadro di un ampio impegno di assistenza sociale e pedagogica da parte dello Stato verso i giovani « obbligati », là dove la natura specifica e le finalità sociali generali della scuola soprattutto lo richiedono, modificando nello stesso corpo insegnante una mentalità non per sua colpa profondamente radicata e facendo appunto emergere che la finalità sociale dell'intero corso dell'obbligo non è *primariamente* quella di selezionare (prematuromente) capacità singole, ma innanzi tutto di innalzare nel modo più omogeneo possibile la preparazione culturale d'insieme delle giovani generazioni italiane; fornendo perciò aiuti particolari anche ai meno capaci o inizialmente meno adattati, in luogo di ritardarli e condannarli alla dispersione scolastica e più tardi forse a una inferiorità civile. Solo attraverso questo spirito (e quindi le conseguenti misure istituzionali) la scuola dell'obbligo di otto anni, elementare, e media, potrebbe adempiere, nel suo insieme, al compito che le spetta in una società moderna in sviluppo, sia pur fra gravi contraddizioni come è quella italiana, particolarmente deficiente di quadri tecnici e di qualificazioni ad ogni livello; poichè solo sulla base di un decisivo innalzamento generale della cultura, e non su quella della precoce dispersione e mor-

tificazione di energie, sarà possibile, nei gradi successivi, una ricca promozione sociale di capacità e intelligenze. È doveroso riconoscere che la proposta dei comunisti circa le classi di recupero interessò vivamente una parte almeno dei membri della Commissione anche fra i democristiani; vi furono tentativi in qualche modo di assimilarla; lo stesso Ministro fu coinvolto in qualche promessa generica; ma questi sforzi rimasero impigliati nei limiti stessi di tutta l'impostazione governativa e del partito di maggioranza, insieme restrittivi e deformanti dei caratteri e della portata della riforma relativa all'istruzione comune di base.

Già, dunque, l'inizio della discussione segnava — e su una questione di fondo — la grande distanza e differenza dei punti di vista rispettivamente della maggioranza e dell'opposizione, in particolare comunista.

La questione delle opzioni

La seconda grande questione che ha visto profondi contrasti (anche all'interno della maggioranza) e vivacissima discussione in Commissione, è stata quella della opzione, che veniva proposta dal governo, fra lo studio del latino e le cosiddette « applicazioni tecniche » a partire dal 2° anno della istituenda scuola media. Essa era l'ultima incarnazione, la più recente metamorfosi di affini proposte dei precedenti progetti, da quello Gonella a quelli Medici, di cui si è fatta la storia nel 2° parte; progetti che delineavano una scuola media unitaria poco più che nel nome, ma in realtà erede e specchio delle divisioni e strozzature sociali caratteristiche di una tradizione scolastica che il dettato costituzionale e la spinta democratica sorgente dagli strati più profondi del Paese, nonché le esigenze di progresso, impegnano a superare. L'aspro e manifesto sapore classista di quella opzione, ancorchè formalmente e giuridicamente ormai non più preclusiva e predeterminante, fu denunziato in modo vigoroso dalla opposizione comunista e socialista, mentre una parte dei democristiani revocava in dubbio la consistenza pedagogica e l'efficacia didattica della materia denominata « applica-

zioni tecniche » (di tale questione parleremo oltre). L'esito di questa discussione è noto, ed è quello depositato nella proposta di legge ora presentata dalla Commissione: la maggioranza governativa ripiegò sull'opzione (alle medesime condizioni formali) fra il latino e una seconda lingua straniera, indubbiamente *male minore*. Ma che non cessa, per questo, di essere un male ed un errore. Ci sarebbe estremamente facile moltiplicare qui le citazioni di autorevoli pedagogisti ed esperti della scuola intorno alla inutilità, dispersività e dannosità di qualsiasi sistema opzionale fra « materie » nell'istruzione indirizzata all'età della preadolescenza. « La scuola eguale per tutti fino alle soglie dell'adolescenza è l'unico strumento per evitare lo spreco dei talenti, o almeno l'unica seria base per una azione a ciò diretta » ha scritto di recente il Visalberghi in un pregevole studio comparativo dedicato a *La scuola del preadolescente nelle più tipiche esperienze straniere* (« Scuola e città » n. 4-5, 1960). Se l'esperienza altrui ci deve servire a qualcosa e non vogliamo arrivare sempre in ritardo, si deve prima di tutto registrare la conclusione che le opzioni (fra discipline) in nessuno modo si adattano all'età della preadolescenza. « La esperienza degli altri paesi — commenta il Visalberghi nel citato studio — mostra che possono esistere, al livello della preadolescenza, scuole decisamente *uniche* e scuole decisamente *plurime*, ma che scuole unitarie come le vorrebbero chiamare da noi, con sezioni, o opzioni decisive, o altre complicazioni strutturali, non esistono per il momento da nessuna parte o equivalgono alle plurime ».

Del resto, è noto agli studiosi che anche per i gradi superiori dell'istruzione secondaria, proprio là dove il sistema opzionale aveva avuto la più larga diffusione e sperimentazione come negli Stati Uniti d'America, prevale, attualmente, la tendenza a limitarne fortemente l'applicazione ed ad aumentare il numero delle materie obbligatorie a scapito di quelle opzionali. Ma sarebbe del tutto fuori luogo entrare qui in una discussione delle complesse questioni pedagogiche relative a questo tema; non solo perchè, come si è visto, esse vanno respinte per la

scuola della preadolescenza (almeno per ciò che concerne le opzioni fra materie nelle ore « scolastiche ») ma perchè ci devierebbe dalla vera sostanza del problema che abbiamo dinanzi. La soluzione di compromesso e di parziale ritirata che è scaturita nella 6^a Commissione del Senato (opzione fra latino e seconda lingua straniera) non nasce da meditate convinzioni pedagogiche, ma è uno strattagemma che copre nel medesimo tempo una poco coraggiosa messa in liquidazione del latino a questo livello dell'istruzione (poichè esso perde la sua ragione di essere, una volta decaduto da principio educativo centrale) e il pur accanito persistere della più o meno consapevole volontà di mantenere disponibile una discriminazione o selezione di classe a quel medesimo livello. Le quali due cose non sono affatto in contraddizione fra loro. È assai interessante il fatto che già esistono verifiche di ciò, relative alle prime sperimentazioni, iniziate dal ministro Medici e poi allargate dal ministro Bosco, di quella che si vuole sia la nuova scuola media. In un articolo ispirato dalla viva esperienza testimonia Tina Tomasi (« Scuola e città », 2, 1960): « Nel recente esperimento, il latino è stato scelto da alunni del tutto sprovvisti di attitudini, i quali, piuttosto che cambiare strada, son ricorsi largamente a lezioni private: cosa davvero stupefacente, trattandosi di una materia opzionale. Ed è risultato chiaro che le opzioni sono state fatte in base al ceto sociale, non agli interessi e alle capacità dei singoli: col risultato di operare una separazione dolorosa e pericolosa perchè creatrice di complessi e di risentimenti tra fanciulli appartenenti alla stessa classe scolastica, ma non alla stessa classe sociale ». Ma sarebbe insufficiente parlare soltanto del latino. L'opzione proposta si rivela in tutta la sua erroneità proprio quando si consideri anche l'altro ramo di essa. È ormai indiscusso giudizio che è necessario promuovere e migliorare lo studio delle lingue straniere a tutti i gradi dell'istruzione secondaria. Le ragioni di ciò, relative alla storia e alla posizione del nostro Paese e della nostra cultura nazionale nel quadro della cultura mondiale, sono così urgenti e note che si ritiene inutile ripeterle qui. Ma pro-

prio nell'ambito di questa necessità e urgenza, si manifesta quanto sia poco serio, e dal punto di vista della disponibilità di insegnanti preparati e ancor più da quello dello sviluppo delle capacità intellettuali dei ragazzi, proporre l'inizio dello studio di una seconda lingua straniera al dodicesimo anno di età (a un solo anno di distanza dalla prima), particolarmente nelle condizioni culturali generali del Paese. Questo aspetto della questione è stato del tutto trascurato dalla maggioranza governativa.

Certo si deve riconoscere, a conclusione di questa parte, che dalle sezioni del progetto Gonella alle opzioni preclusive e predeterminanti (veri tronconi discriminatori) del progetto Medici, fino all'ultima soluzione proposta che abbiamo ora esaminato, il cammino percorso, sia pur faticosamente, è stato notevole, sotto la critica incalzante delle forze laiche e democratiche avanzate e la crescente pressione dell'opinione pubblica, fra cui una parte dello stesso mondo cattolico: e tuttavia il presente punto di arrivo nel testo della Commissione non rappresenta, coi gravi difetti che ancora contiene, se non un minimo indispensabile, rispetto alle esigenze di una società moderna in sviluppo, la quale richiede oggettivamente una maggiore omogeneità dell'istruzione di base per tutti i cittadini, perfino dal punto di vista degli odierني interessi delle forze dirigenti il capitalismo monopolistico del nostro Paese. (Si veda a questo proposito l'articolo di Mario Gorini *Lo sviluppo tecnico-economico e la scuola dell'obbligo* in « 24 Ore » del 30 aprile 1961).

Il problema del contenuto culturale della nuova scuola media

Ma, forse, il nodo più profondo del dissenso ideale e di principio emerso nella discussione in Commissione, e che ha condotto alla presente relazione di minoranza da parte dell'opposizione comunista, riguarda, allo stato attuale delle cose, non più le questioni finora esaminate, ma il contenuto e l'indirizzo programmatico che si intende dare alla istituenda scuola media. I termini di tale dis-

senso sono ravvisabili solo parzialmente se riferiti alla lettera, cioè alla formulazione giuridica dell'articolo 2 della legge (relativo alle materie e al piano di studio) quale è stato modificato dalla Commissione. E ciò perchè gli indirizzi e i programmi di insegnamento rimangono sottratti al controllo del Parlamento e affidati all'arbitrio dell'esecutivo (non così nelle proposte dei comunisti).

Vogliamo qui illuminare prima di tutto un aspetto particolare, ma tuttavia essenziale, come antecedente di quanto verremo dicendo. Il disegno di legge dei comunisti introduceva fin dal primo anno l'insegnamento delle « scienze naturali e fisiche », in analogia anche con quanto avviene nelle più progredite legislazioni straniere contemporanee e rispondendo a un'esigenza che è perfino ovvio considerare fondamentale nel mondo moderno. Nei confronti della generale « denutrizione scientifica » della scuola italiana e degli specifici e tradizionali caratteri della preesistente scuola media si trattava tuttavia di innovazione profondamente rivoluzionatrice, le cui ragioni pedagogiche erano rafforzate dalla stessa scomparsa del latino in questo tipo di scuole. Il progetto Medici (posteriore, si ricordi, a quello comunista) non poteva non accogliere quella istanza; ma ciò avveniva nel modo più evasivo e illusorio. Compariva infatti una materia, le « osservazioni scientifiche » obbligatoria solo nel primo anno. Per gli anni successivi essa veniva abbinata alle cosiddette « applicazioni tecniche » come materia opzionale di contro alla « lingua latina » e alle « esercitazioni artistiche ». A parte la già trattata questione delle opzioni e il carattere rigido e marcatamente discriminatorio che esse assumevano nel progetto Medici, è evidente la estrema superficialità di tale soluzione, che fu subito largamente respinta dagli studiosi di questi problemi. Con tutti i gravissimi limiti che illustreremo più oltre è già da considerare quindi come un progresso — e lo riconosciamo oggettivamente — l'emendamento Bosco che estendeva le « osservazioni scientifiche » quale materia obbligatoria e autonoma a tutti i tre anni di corso.

L'ulteriore formulazione dell'articolo 2, costituita dal testo della Commissione, è il

frutto di una vivacissima discussione e di un vivacissimo scontro che in parte divisero gli stessi democristiani e portarono l'attenzione sulla sostanza, cioè sul contenuto culturale e pedagogico della istituenda scuola media. Se si raffronta il testo del Governo emendato dal ministro Bosco con quello proposto dalla Commissione verrà rilevato, (anche a prescindere, si ripete, dalla già esaminata questione delle materie opzionali) che ancora un certo cammino è stato percorso. Le discipline principali vengono raggruppate su due assi fondamentali: materie storico-letterarie e materie scientifiche; la vaga denominazione « osservazioni scientifiche » viene trasformata e sdoppiata in quella di « fisica, scienze naturali » (analogamente al progetto comunista) e tale insegnamento rimane esteso obbligatoriamente a tutto il triennio. La prima impressione è dunque quella di avanzamento in serietà. Il raggruppamento delle materie fa pensare alla presenza di due insegnanti « di classe », a cui sia principalmente affidata la responsabilità degli alunni (e in tal senso si è parlato in Commissione). Ancora, quanto alle differenze dei due testi, va notata, rispetto alla primitiva formulazione del Governo (progetto Medici), l'introduzione di una nuova materia « educazione e applicazioni tecniche » sulla base di uno degli emendamenti integrativi Bosco (« educazione tecnica »), modificato in seguito alle risultanze della precedente discussione sulle materie opzionali. Questo dunque, formalmente, lo stato delle cose. Ma quale sostanza si nasconde dietro tali formulazioni? È appunto ciò che è stato oggetto di approfondita discussione, promossa in Commissione dall'opposizione comunista, e anche del più vivace dissenso di fondo. Ma prima di svolgere qui le ragioni di tale dissenso intendiamo non negare che ancora un parziale progresso si era effettivamente compiuto, nel senso sopra indicato, anche se esso, allo stato attuale delle cose, cioè delle forze reali che dirigono e orientano la nostra politica scolastica, è, anche nei suoi limiti, più che presumibilmente, anzi sicuramente, esposto a rimanere bloccato e meramente formale. Comunque quel parziale miglioramento è stato ottenuto

sotto la critica dell'opposizione di sinistra e sulla base della profonda e significativa divisione prodottasi a proposito delle materie di insegnamento nello stesso gruppo democristiano. È infatti estremamente caratteristico e rivelatore di tutto un indirizzo politico-pedagogico che proprio i democristiani di orientamento « fanfaniano » abbiano votato contro la trasformazione della dizione « osservazioni scientifiche » in quella di « fisica, scienze naturali », ed abbiano resistito alla sistemazione delle materie in due gruppi fondamentali. Questa constatazione ci conduce direttamente alla sostanza delle cose.

Non ci può essere dubbio che la valutazione di fondo intorno al disegno di legge governativo, anche nella forma qua e là modificata in cui esso esce dalla Commissione, e soprattutto tenendo conto dello spirito che animava gli emendamenti Bosco, debba essere formulata in relazione alle concezioni e indirizzi che lo dominano, che sono poi quelli che guidano le sperimentazioni tanto discusse (anche sotto il profilo della loro legittimità) applicate dall'attuale Ministro nello scorso anno scolastico 1960-61 a più di trecento classi secondarie inferiori. Non si può quindi arrivare ad esprimere un serio giudizio di sostanza, se non ponendo contro luce, per così dire, la forma della legge proposta con i programmi e gli orientamenti che sono stati imposti a quelle sperimentazioni, ancorché tali programmi, allo stato attuale della legislazione e per una tradizione autoritaria della politica scolastica italiana, siano sottratti al diretto controllo del Parlamento e dei suoi organi competenti. Ciò che profondamente colpisce in siffatti programmi è l'ibrido miscuglio di uno « sperimentalismo » disorganico e molto puerilmente concepito (si vedano i « suggerimenti orientativi » che li accompagnano), di sparse « osservazioni » e di dilettantesco e imprecisato manualismo, posti accanto a una serie di « educazioni » (termine assai velleitariamente e impropriamente esteso), e cioè tecnica, artistica, musicale, fisica, e, naturalmente, accanto alle indispensabili materie tradizionali (italiano, storia, geografia, lingua straniera). In questo quadro merita poi particolare attenzione ciò che si suggerisce per l'insegnamento delle

« osservazioni scientifiche » (nell'ultima dizione « fisica, scienze naturali »), anche in quanto materia che più di altre sembrerebbe intesa a caratterizzare l'aspetto innovatore della istituenda scuola media. È perfino un po' penoso accingersi, sia pur sommariamente, a un siffatto esame. I « suggerimenti orientativi » a cui qui ci riferiamo ostentano di preoccuparsi poco del contenuto dell'insegnamento e invece molto della sua « metodologia », come solennemente si dice. Essa è fondata sull'assunto, come vedremo alquanto arbitrario, che lo 'spontaneo' interesse del fanciullo nell'età della preadolescenza sia rivolto prevalente alle cose singole e ai particolari, e che tale età, a differenza della precedente, sia caratterizzata soprattutto da « una incipiente attitudine mentale all'analisi », la quale andrà sviluppata. Dall'osservazione di un « campo fiorito » (età dell'infanzia, globalismo) a quella del « singolo fiore » (preadolescenza, analisi) come vien detto a mo' di esempio: ove l'insegnamento dovrebbe principalmente condurre dalla « individuazione delle parti » alla « ricostruzione morfologica dell'oggetto ».

Ma ecco come in pratica si dovrebbe procedere dopo tale analisi e ricostruzione (la citazione che segue investe, si noti, *tutto* l'ambito ideale di questo insegnamento per un triennio):

« Specie quando l'oggetto di osservazione sia una pianta o un animale, è evidente che le funzioni vitali dell'una o dell'altra non potranno essere comprese senza riferirsi all'*habitat* in cui la pianta o l'animale vivono. Di qui anche il naturale passaggio dall'organico all'inorganico, dal mondo vegetale ed animale al mondo minerale, nei suoi aspetti fisici e chimici. Di qui, altresì, lo spunto, offerto al docente, per appagare tutte le curiosità che spontaneamente saranno prospettate dall'allievo, il quale, oltre all'osservazione stessa, sarà indotto a porsi problemi la cui soluzione dovrà logicamente essere, su di un piano scientifico, rimandata, ma che per intanto potrà essere anticipata su di un piano intuitivo (rapporti di un animale con gli altri animali, con l'uomo, sotto l'aspetto della nocività, dell'igiene e così via) ».

Il brano citato è in certo modo prezioso per i numerosi rilievi a cui dà adito. Il metodo si riduce a un induttivismo gretto e primordiale, la visione delle cose è puramente statica e pressochè soltanto morfologica (almeno là dove dovrebbe essere effettivamente *analitica*), il punto di arrivo rozzamente ed elementarmente praticistico, la visione dell'*ambiente* ridicolmente localistica e « folcloristica » (ben altre ed appassionanti sollecitazioni a interessi scientifici e tecnici riceve oggi il ragazzo dall'ambiente sociale moderno, non solo attraverso l'eco delle grandi conquiste, ma con la presenza concreta di infiniti strumenti e meccanismi, dai mezzi di trasporto a quelli della radio e della televisione, perfino, ormai, nelle più arretrate campagne). Ma, soprattutto, in quei suggerimenti orientativi, che paura dei problemi scientifici che possano affacciarsi, sia pure germinalmente, alla mente del ragazzo! Essi sono subito deviati verso quel volgare praticismo o indicati, altrimenti, come trascendenti la sua mente (cioè, chi non andrà oltre negli studi non dovrà saperne mai nulla). Non si creda che ci accaniamo su di un brano isolato (adoperando il preadolescenziale metodo dell'analisi): le citate parole esprimono tipicamente, e se ne potrebbero arrecare molte altre testimonianze, lo spirito che informa, *nel loro insieme*, i programmi in questione.

Per quanto riguarda i presupposti psicologici di siffatta « metodologia » molto giustamente ha scritto Lucio Lombardo Radice: « Noi contestiamo che l'interesse del ragazzino tra gli 11 e i 14 anni sia concentrato sul particolare, sull'individuo, sull'episodio, sull'osservazione singola. Si tratta — al contrario — dell'età delle classificazioni, delle collezioni e delle enciclopedie, degli anni in cui si fanno i grandi tentativi di sistemare l'universo. Il ragazzo ha bisogno di "inquadrare" le sue esperienze e nozioni particolari. Da solo, farà l'*elenco*; la scuola gli deve invece fornire l'idea, il principio, il nesso ». Cioè: « la didattica corrispondente alla psicologia della preadolescenza, e alle esigenze di sviluppo mentale di quella età, deve basarsi sulla più stretta unione di tre elementi "contemporanei": *osservazione-esperimento-*

inquadramento generale ». (Assente lo spirito scientifico in « Riforma della scuola », agosto-settembre 1961). Ma proprio di quest'ultimo elemento, il più affascinante in ultima analisi, per quell'età, oltre che il più utile ormai per la formazione del giovane, assolutamente non si vuole sapere: in nessun modo dalle sparse o praticistiche osservazioni (o dalle « applicazioni tecniche » da connettere ad esse) si vuole che il fanciullo possa giungere a una prima comprensione del metodo e della dinamica sistematicità delle scienze e quindi ad approssimarsi a una visione d'insieme modernamente razionale. Al contrario: la mira finale di questo insegnamento dei primi elementi scientifici è misticamente trascendente e, naturalmente, statica: esso deve offrire « sempre rinnovate occasioni [sottolineatura nostra] perchè sia almeno intuita l'armonia profonda che regola e governa il Creato ».

A questa, chiamiamola pure, « metodologia » fa perfetto riscontro la incredibile povertà del contenuto dell'insegnamento stesso. Esso si riassume testualmente (per l'intero triennio) in queste righe:

« Osservazione del mondo biologico — sotto l'aspetto morfologico e fisiologico — del mondo fisico, dei fenomeni relativi e delle loro più comuni applicazioni utilizzate dall'uomo. Nel 1° anno le indagini si riferiranno particolarmente alle piante, agli animali e all'uomo; nel 2° e 3° anno si approfondiranno le indagini precedenti, estendendole, in entrambe le classi, ai fenomeni fisici e chimici ».

« Tutto qui? » si chiede il Lombardo Radice nell'articolo citato. (La puerilità dell'insegnamento scientifico progettato per la scuola media preoccupò in Commissione — è doveroso riconoscerlo — anche alcuni democristiani, ma non del gruppo fanfaniano). « Tutto qui. Ma questo è il programma di scienze delle elementari! esclamerà ogni buon maestro. Esattamente: questo è piuttosto un poco meno che non un poco più del programma di scienze che un buon maestro dovrebbe svolgere nel secondo ciclo elementare. A controprova di ciò, sfido chiunque a trovare nelle pagine del *Commentario didattico* di Arturo

Palombi (1) qualche cosa che non sia da scuola elementare, come contenuto, come metodo, come *forma mentis*. Ecco che cosa bisognerebbe dire sui "rapporti tra gli animali e l'uomo": "a) se l'animale è utile o dannoso (ausiliari, devastatori, parassiti); b) quale utilità e quali danni esso arreca; c) quale lotta occorre impegnare contro gli animali dannosi; d) la ricerca e la cattura degli animali utili... e la selezione per migliorare le razze". Ma alle elementari, allora che cosa si è insegnato?».

Ma qui interviene, da parte del citato studioso, una considerazione di grande importanza, sulla quale si deve richiamare l'attenzione del Senato (e più in generale di tutti gli uomini di cultura) che getta luce sulla continua involuzione, di cui abbiamo precedentemente parlato, della scuola elementare italiana dal regime fascista all'attuale direzione clericale e, indirettamente, sulla necessità che la riforma della istruzione obbligatoria investa organicamente l'intero periodo degli otto anni. « Il più grave colpo — scrive il Lombardo Radice — inferto alla cultura e alla intelligenza in Italia sono stati i nuovi programmi per le scuole elementari del 1955, che portano il nome dell'onorevole Ermini, allora Ministro. Oggi cominciamo a misurare l'entità del guasto prodotto da quella riforma. Vanificato, in nome del "metodo attivo", dell' "antinzionismo", del "non importa quel che si guarda purchè si osservi con i propri occhi", ogni patrimonio culturale obbligatorio, certo, minimo, elementare, la riforma Ermini, empiristico-confessionale, ha scatenato una paurosa ondata di prosa untuosa, bamboleggiante, ritualistica e mitologica, che costituisce oggi — purtroppo — la vera "base culturale" delle scuole elementari. "Perchè l'asino ha le orecchie lunghe? Perchè il Signore, creati gli animali, aveva detto a ciascuno quale era il suo nome (in quale lingua, il novissimo agiografo non precisa); e l'asino non se ne ricordava mai. Ogni volta che l'asino ritornava a chiedere il suo nome il Signore gli dava una forte tirata d'orecchio; perciò ecc." ("Perchè gli asini hanno le orecchie lunghe", in

A. Martinelli, *L'Ancora-Compiti per le vacanze*). Questo lo "spirito scientifico" delle elementari... Il decadimento del primo insegnamento scientifico nelle elementari porta con sé l'abbassamento al livello elementare delle "Osservazioni scientifiche" che si intendono introdurre nella scuola media ».

Questo elementarismo, questo frammentarismo, questa povertà di contenuti, i quali assumono tanto negativo rilievo per il nuovo insegnamento scientifico che si accetta di introdurre nella scuola media, sono tuttavia presenti, proporzionatamente, anche nei programmi e indirizzi di altre materie più « tradizionali ». Ciò appare particolarmente grave per quello della storia (nella misura in cui è dato giudicare dalla estrema stringatezza, in questo caso, delle indicazioni: ma tutti sanno che cosa sia, in generale, l'insegnamento della storia nelle scuole italiane e come l'indirizzo ufficiale abbia finora accanitamente ostacolato ogni suo sostanziale aggiornamento e rinnovamento democratico). L'accento viene posto sui « fatti e figure », sui « caratteri, aspetti e figure », sia pure con il consueto invito all'« inquadramento » e al « coordinamento ». Il che nella realtà significa, non vi è da illudersi, aneddotismo, genericismo retorico e collegamenti estrinseci. La finalità di questo insegnamento è posta, assai untuosamente, nell'aiutare « i ragazzi a cogliere lo sforzo concorrente dei popoli per la costruzione di condizioni di vita sempre più degne dell'uomo ed a scoprire la fondamentale unità del genere umano ». Della serietà, drammaticità e faticosità del progresso umano, dell'organicità del processo storico, del posto che in esso hanno il lavoro e le masse (e non solo gli individui eminenti), dello sviluppo della democrazia attraverso le grandi lotte moderne, del socialismo, del colonialismo, della Resistenza e dei suoi valori, per fare alcuni esempi decisivi, non si fa nessun esplicito accenno. E tanto meno, naturalmente, si fa parola, nei chiarimenti, della importanza che dovrebbe competere a questo insegnamento per condurre il ragazzo ad una comprensione non astratta della vita sociale e dei suoi problemi presenti.

(1) In *La scuola media unificata*, Movimento Circoli della Didattica, Roma, 1961.

Ma è ormai superfluo procedere oltre nei rilievi analitici, poichè è l'indirizzo di insieme che conta. Dal quale risulta una scuola senza alcun centro ideale, e non propriamente una scuola media *rinnovata*, anzi nuova, secondo gli altissimi fini sociali a cui dovrebbe adempiere, ma semplicemente « unificata » (come la chiamano appunto caratteristicamente quei programmi) elidendo e insieme confondendo e sovrapponendo le caratteristiche specifiche dei preesistenti istituti di istruzione secondaria inferiore. Una scuola media che sembra fatta apposta, purtroppo, per dar ragione a tutti coloro che insieme paventano e prevedono (e qualcuno, erroneamente, lo considera uno scotto necessario) un rapido e verticale abbassamento del livello culturale almeno rispetto alle attuali « scuole medie ». L'infarinatura verbale e verbosa (nei detti programmi e « suggerimenti orientativi ») genericamente richiamantesi alle moderne metodologie pedagogiche, ma nella forma del più esasperato « spontaneismo » (ormai in via di superamento in tutti i più progrediti paesi del mondo sotto la spinta dell'esperienza, delle esigenze di seria preparazione dei quadri tecnici della società e soprattutto delle grandi realizzazioni scolastiche dei paesi socialisti) malamente ricoprono questa vuotaggine e questa disgregazione. Epperò sembrerebbe evidente (già Antonio Gramsci lo indicava ed oggi è opinione largamente diffusa dei più avveduti pedagogisti) che il vuoto lasciato dall'abolizione dell'insegnamento obbligatorio del latino, su cui faceva pernio, già a questo livello dell'istruzione, prima nel ginnasio e poi nella « media », il principio educativo della tradizionale scuola umanistico-retorica italiana, non può essere colmato se non attraverso la sostituzione di un nuovo, ma non meno organico, principio educativo. E non si vede dove esso possa venir modernamente trovato se non innanzi tutto correggendo vigorosamente, come si è detto, la « denutrizione scientifica » che affligge paurosamente la scuola secondaria italiana (in tutti i suoi gradi) e avviando alla conquista di una visione razionale della realtà fisica e storico-sociale, « i cui elementi primitivi e fondamentali sono dati dall'apprendimento delle

leggi della natura come qualcosa di oggettivo a cui occorre adattarsi per dominarle e delle leggi civili e statali che sono un prodotto di un'attività umana, che sono stabilite dall'uomo e possono essere dall'uomo mutate per i fini del suo sviluppo collettivo » (Gramsci). Non può essere se non questa la sostanza di un moderno umanesimo, di un moderno principio educativo, di una moderna scuola « disinteressata », cioè formativa, orientativa e preprofessionale, effettivamente unitaria e democraticamente comune, nel corso dell'istruzione obbligatoria, per tutti i figli del popolo italiano. A questi principi di un moderno umanesimo si è ispirato il progetto di legge presentato dai comunisti, ereditando dallo stesso « umanesimo classico » (e dalla migliore tradizione italiana) quanto di più alto fu in esso elaborato, e cioè il senso della razionalità del reale, della intelligibilità delle cose, e la consapevolezza, che a un certo punto fu conquistata, della storicità del mondo umano: e quindi della capacità degli uomini di modificarlo e farlo consapevolmente progredire.

I programmi e gli orientamenti che si nascondono dietro il progetto di legge democristiano si muovono, purtroppo, in una direzione opposta, che sotto il manto della modernità non può non essere considerata retriva. Il frammentarismo che vi si introduce, il tecnicismo sporadico e il manualismo dilettantesco che l'accompagnano (non si è riusciti neppure a comprendere la distinzione fra « educazione tecnica » ed « applicazioni tecniche », anche a detta di alcuni democristiani, come riflette la stessa relazione di maggioranza) sono i termini più salienti di questa effettiva disgregazione di ogni principio educativo. La quale spiega, se non giustifica, la confusione creatasi nell'opinione pubblica all'annuncio della nuova proposta di legge, il sollevamento conservativo e corporativo tuttora in atto di un settore dei professori medi, centrato sulla « difesa del latino » e sul mantenimento della divisione scolastica (e sociale) a questo gradino dell'istruzione.

È a questo punto che dobbiamo domandarci: ci troviamo, nel progetto governativo modificato e sanzionato in Commissione, solo

di fronte a pigrizia mentale e incapacità di rendersi conto dei problemi reali della scuola e della società italiana, o si tratta invece di un pur preciso indirizzo di politica scolastica e di politica generale? Crediamo che non sia possibile esitare nella risposta: questa scuola senza centro ideale, frammentaria e nella migliore delle ipotesi non più che sporadicamente tecnicistica (non valgono purtroppo i mutamenti di denominazione delle materie e anche i pur opportuni aggruppamenti di esse a modificare la sostanza ultima delle cose, ma forse solo a meglio mascherarla), questa scuola ammantata pedagogicamente del più vieto «spontaneismo», è indirizzata a formare individui disponibili per successive qualifiche professionali, secondo le esigenze dello sviluppo monopolistico e neo-capitalistico dell'economia italiana, ma non cittadini consapevoli del loro posto, e dei loro diritti, nella società. La progettazione di essa segna il nuovo corso, che viene profilandosi, della politica clericale nella scuola (nuovo corso che non abbandona nessuna delle pretese e degli arbitri del vecchio, ma anzi li aggrava, come risulta dall'aspra contesa intorno al cosiddetto « Piano per lo sviluppo della scuola »). Al coronamento catechistico e « religioso » — come appare indirettamente perfino dai citati « suggerimenti orientativi » per l'insegnamento scientifico — viene lasciato di colmare il vuoto che dovrebbe essere occupato dallo sforzo metodico per indirizzare le giovani menti alla conquista degli elementi fondamentali di una concezione razionale, scientifica e storicistica, della realtà. Nella convergenza di periferici « ammodernamenti » e di questo vuoto al centro, si realizza così il brillante accomodarsi del clericalismo alle esigenze e al modello sociologico di una società industriale in sviluppo, dal punto di vista e secondo gli interessi dei monopoli privati che la dominano. Utilizzando gli stessi paurosi ritardi (fra cui appunto quello della scuola) e le contraddizioni di essa, come di fatto è in Italia, il clericalismo intende così definitivamente imporre alle classi dominanti i propri servizi sul terreno dell'egemonia culturale nella scuola di massa fino ai 14 anni. È necessario che tutti i

democratici si rendano conto di questa insidia profonda racchiusa nella proposta del disegno di legge di parte governativa.

La questione della post-elementare.

Non una cronaca della discussione in Commissione abbiamo inteso qui fare, bensì un commento di essa il quale aiutasse a comprendere le serie e costruttive ragioni della opposizione dei comunisti che hanno condotto alla presente relazione di minoranza. Ci siamo perciò soffermati solo sulle questioni fondamentali. Di quella gravissima concernente l'estensione alla scuola media dell'articolo 95 del regio decreto 5 febbraio 1928, n. 577, (la cosiddetta « scuola a sgravio ») si parlerà ancora oltre. Va qui ricordato che non solo essa rappresentò nella discussione in Commissione l'estremo punto di rottura tra il Partito di governo e l'opposizione di sinistra, ma è stata certamente uno dei motivi più determinanti per cui il disegno di legge nel suo insieme venne approvato in Commissione con una maggioranza del tutto esigua (11 voti contro 10), ottenendo, molto significativamente, il solo voto favorevole dei democristiani e delle destre.

Tra le questioni di grande rilievo che la Commissione dovette affrontare, l'ultima fu quella relativa alla sorte della scuola post-elementare. Di grande rilievo, perchè concernente l'effettiva estensione della nuova scuola media. Così si poneva il problema: istituendo, finalmente, secondo quanto è scritto nella Costituzione, una scuola unica gratuita e obbligatoria di otto anni, destinata a impartire a tutti i ragazzi italiani, ricchi e poveri, una istruzione eguale per tutti, affinché a ognuno, secondo le proprie capacità e indipendentemente dalla classe sociale cui appartiene, si apra la possibilità di accedere successivamente ad ogni tipo di istruzione superiore; istituendo questa scuola, quale funzione verrebbe più ad avere la scuola post-elementare? Non dovrebbe essa ormai scomparire? Quattro diverse risposte a queste domande vennero date in Commissione. La risposta dei comunisti, che fu espressa dal senatore Donini, era semplice

e coerente: la scuola post-elementare deve essere abolita applicando ad essa, all'entrata in vigore della legge, criteri di sostituzione analoghi a quelli previsti per le altre attuali scuole successive alle elementari. Mantenerla in vita significherebbe violare il principio democratico costituzionale della istruzione unica e obbligatoria, significherebbe confermare una discriminazione tra i ragazzi italiani, molti dei quali — figli di lavoratori e abitanti nelle borgate delle grandi città o nei paesi di campagna e di montagna — verrebbero esclusi a priori da ogni possibilità di ulteriore progresso nel campo degli studi, oltre che posti in una condizione di inferiorità quanto al loro ingresso nella vita civile. Il governo, per bocca del ministro Bosco, sostenne invece che la scuola post-elementare deve essere mantenuta perchè lo Stato non potrebbe assumersi l'impegno di creare un numero tale di scuole medie che possa soddisfare le esigenze di tutti i Comuni e di tutte le località, almeno per molti anni ancora. Il Ministro, anzi, propose che le scuole post-elementari dessero un titolo di studio, che consentisse l'ammissione dei ragazzi ai soli istituti professionali: ciò equivarrebbe a un pratico riconoscimento giuridico (e quindi, di fatto, a una cristallizzazione) della scuola post-elementare. Il fanfaniiano Bellisario avanzò a sua volta una ambigua proposta: per principio si abolisca la scuola post-elementare, ma intanto la si mantenga in vita per ragioni di opportunità. Infine, alcuni esponenti della destra democristiana rivendicarono addirittura la estensione della scuola post-elementare.

Dopo lunga e accesa discussione si venne alle votazioni sulle quattro diverse proposte. La proposta del senatore Donini fu respinta, ottenendo il voto dei comunisti e dei socialisti. Fu respinta, poi, anche la proposta del senatore Bellisario, contro la quale si erano pronunciati sia il ministro Bosco, sia altri democristiani. La proposta del Ministro venne, però, subito dopo anch'essa sconfitta per il voto delle sinistre e di una parte dei democristiani. Fu respinta, infine, anche la proposta della destra democristiana. In questa assurda situazione di vuoto provocata dalla pervicace volontà clericale di non rea-

lizzare il principio costituzionale della scuola unica, si è chiusa la discussione in Commissione intorno al disegno di legge sulla istituzione della scuola dell'obbligo.

PARTE IV.

LE RAGIONI DEGLI EMENDAMENTI FONDAMENTALI

Prendiamo ora in esame il testo approvato dalla maggioranza della 6^a Commissione con l'intento di chiarire i motivi del nostro dissenso su alcuni punti fondamentali del disegno di legge presentato all'Assemblea e di illustrare le ragioni degli emendamenti che intendiamo proporre al Senato.

Art. 1. — Il testo presentato dalla maggioranza rivela un difetto originario di impostazione che non può non incidere gravemente sulla organicità della istituenda scuola obbligatoria e sulle finalità che essa dovrà perseguire per la formazione culturale, umana e civile delle nuove generazioni. Esso, infatti, riguarda la « istituzione della scuola media obbligatoria » e fissa le norme generali relative all'ordinamento e, perciò, al piano di studi, ai programmi d'insegnamento, ai fini e alla durata della nuova scuola media, lasciando, però, immutato l'attuale ordinamento generale della scuola elementare che tante giuste critiche (specie in merito all'indirizzo programmatico e alle finalità educative) ha suscitato da parte di studiosi, docenti e pedagogisti di diverse tendenze, per il carattere di rapsodicità derivante dagli eccessi di un malinteso attivismo didattico che, per garantire il rispetto della spontaneità dell'alunno, sottrae all'insegnamento le basi di una seria, anche se a livello elementare, impostazione programmatica, senza la quale l'apprendimento si vanifica in superficiali, approssimative e disorganiche cognizioni. D'altra parte, la formale accettazione dei criteri — certamente validi — della moderna didattica, rivolta a sollecitare negli alunni lo sforzo individuale e collettivo della ricerca della verità intesa come conquista è smentita e contraddetta dalla sostanziale subordinazione ai prin-

cipi della dottrina e della metodologia cattolica di tutta l'opera educativa della scuola elementare.

L'esigenza, espressa anche da molti esponenti del Partito di maggioranza, di procedere ad un profondo rinnovamento dell'intera organizzazione scolastica del Paese, comporta — come si è detto precedentemente — la necessità di prendere le mosse dalla scuola di base, ossia dalla scuola obbligatoria per tutti i ragazzi italiani dai 6 ai 14 anni, considerata, nel suo complesso, secondo un criterio rigorosamente unitario volto a realizzare le strutture di un ordinamento scolastico corrispondente allo sviluppo armonico dell'allievo e idoneo a garantire, mediante una razionale ed organica articolazione dei programmi di studio, l'unità e la continuità della sua formazione culturale.

La decisione della maggioranza della 6^a Commissione di respingere la proposta avanzata dai senatori comunisti di prendere in esame, con visione unitaria ed organica, sulla base del progetto di legge Donini-Luporini, l'istituzione e l'ordinamento della scuola dell'obbligo per i ragazzi dai 6 ai 14 anni, contrasta con le considerazioni di natura pedagogica, psicologica, didattica e sociale che impongono, a chi intraprenda seriamente una riforma scolastica, la necessità di fondare l'asse del nuovo ordinamento sulla base di un corso unico che, pur suddiviso in due cicli e senza intaccare il carattere secondario della scuola media, presenti una scala organicamente ascendente dei valori culturali. Si aggiunga che il criterio adottato dalla maggioranza della Commissione limita le possibilità di innovare effettivamente l'ordinamento e i contenuti della scuola media la quale rimane, di conseguenza, ancorata ad una scuola primaria di tipo tradizionale i cui programmi, come dice il Borghi, ne fanno uno « strumento di indottrinamento confessionale ».

Questi motivi giustificano obiettivamente la validità della proposta da noi avanzata in seno alla Commissione e ci inducono a rinnovarla in Aula nella speranza che un più attento ripensamento da parte dei senatori della maggioranza consenta all'Assemblea di evitare l'errore, a nostro giudizio assai grave, di varare una riforma scolastica già inficiata,

in partenza, dalla scarsa solidità e dalle antiquate strutture delle basi su cui essa si fonda.

Art. 2. — Diamo atto al Ministro Bosco (come è detto in altra parte di questa relazione) di avere riconosciuto il carattere preclusivo e predeterminante del piano di studi proposto dall'originario progetto Medici, e di averne modificato in parte l'impostazione, così come diamo atto alla Commissione di avere accettato le nostre proposte intese a raggruppare le materie di studio intorno ai due fondamentali centri di interesse storico-letterario e scientifico nonchè a sostituire alla generica formula programmatica « osservazioni scientifiche » quella più razionale e sistematica di « fisica e scienze naturali ». Tuttavia il contrasto tra maggioranza ed opposizione comunista si è rivelato insanabile di fronte alla questione di fondo delle cosiddette « materie opzionali ». E poichè è nostro intendimento riproporre in Aula la soppressione delle « opzioni », riteniamo doveroso ribadire ancora una volta le ragioni della nostra opposizione a qualsiasi tipo di scelta nell'ambito della scuola obbligatoria.

Premettiamo che il progetto di istituire una scuola media unica ed eguale per tutti ha incontrato, nel nostro Paese, quasi unanime consenso da parte di studiosi, sociologi, pedagogisti, uomini politici, organizzazioni sindacali di diversa dottrina e di diverso orientamento ideologico. È stato riconosciuto infatti che essa è « la sola possibile garanzia della democraticità dell'istruzione » (F. Battaglia), e che la sua ragion d'essere si fonda sulla « generale esigenza etico-sociale, che è bene rinviare la scelta dei giovani al quattordicesimo anno offrendo la stessa base di partenza a tutti, anche in rapporto all'obbligo costituzionale » (G. Calogero).

Se si considera poi che « il significato dell'obbligo scolastico sta evidentemente nel fatto che tutti i futuri cittadini della Repubblica abbiano a disposizione una scuola che li faccia, appunto, cittadini » ne consegue che « siccome la nostra Costituzione non prevede diverse categorie di cittadini, non dovrebbe prevedere neppure diverse categorie di scuole per formarli » (R. Laporta).

Ma, si obietta, una volta eliminato il carattere preclusivo e predeterminante delle opzioni connesso al progetto Medici, ed assicurato a tutti i licenziati il diritto di accesso agli studi successivi senza discriminazioni, perchè non consentire agli alunni che frequentano la scuola unitaria la possibilità di saggiare le proprie attitudini in funzione del successivo orientamento professionale mediante la libera scelta tra materie opzionali?

I risultati raggiunti in Francia con l'istituzione delle « classes nouvelles » nelle quali, oltre alle discipline essenziali comuni, è data facoltà agli alunni di scegliere fra diverse materie opzionali allo scopo di facilitare il loro orientamento scolastico, e le esperienze compiute in questo senso in Inghilterra, in Germania, ed anche in Italia, con le cosiddette classi di osservazioni, pur offrendo agli studiosi vari motivi di perplessità, non giustificherebbero, in linea teorica, una opposizione di fondo alla introduzione nel piano di studi delle materie opzionali. Queste, sostanzialmente, le considerazioni adottate dalla maggioranza per mantenere, nel testo proposto all'Assemblea, dette materie, sostituendo, tuttavia, alle esercitazioni tecniche (trasferite nel gruppo delle materie obbligatorie) una seconda lingua straniera allo scopo di evitare il risorgere di una discriminazione sociale connessa alla originaria alternativa tra latino e lavoro. A nostro giudizio, pur se in forma apparentemente più attenuata, tale pericolo sussiste, malgrado le buone intenzioni di parte della maggioranza.

Se è vero, infatti, che l'articolo 6 del disegno di legge in esame consente la facoltà di accedere al liceo classico anche agli alunni che non abbiano scelto il latino nella scuola dell'obbligo, è anche vero che chi ha studiato in qualche modo il latino si troverà in vantaggio nei confronti di chi ne è completamente digiuno, con la conseguenza che, tranne rari casi, gli alunni privi di nozioni di latino finiranno con l'essere costretti a rinunciare a proseguire negli studi umanistici anche se avranno, nel complesso, sufficienti attitudini per farlo con profitto. Poco male, se l'attuale ordinamento degli studi medi superiori non ponesse il Liceo classico

in posizione di assoluta preminenza nei confronti degli altri tipi di scuola dello stesso grado, o almeno, se fosse prevedibile, a breve scadenza, una radicale riforma degli istituti medi superiori in funzione delle mutate esigenze della società e della struttura democratica del Paese. Ma le forti resistenze incontrate e le gravi limitazioni subite dal disegno di legge, di larga iniziativa parlamentare, rivolto a consentire l'accesso alla Università ai diplomati degli istituti tecnici rivelano la persistenza, sul piano politico e sociale, di una mentalità conservatrice che difficilmente potrà essere sradicata in breve tempo.

Queste considerazioni indurranno certamente i ceti abbienti a scegliere, per i loro ragazzi, il latino, indipendentemente dalle particolari attitudini di essi — peraltro, difficilmente individuabili in ragazzi di circa undici anni — e ciò, esclusivamente, in vista della futura carriera scolastica e professionale, con la conseguenza che la scelta, lungi dal dipendere dalla spontanea elezione dell'alunno, sarà determinata da quei fattori di ordine economico-sociale alla cui influenza la nuova scuola dovrebbe sottrarsi, e col risultato che le materie opzionali renderanno di fatto la scuola dell'obbligo altrettanto preclusiva e predeterminante di quanto lo era, di diritto, nel progetto presentato dall'allora Ministro Medici.

A conclusioni simili, criticando le attuali sezioni differenziate della scuola media belga, è anche pervenuto il Van Passel, il quale ha dovuto constatare che « i figli degli intellettuali e dei ricchi borghesi, che sono al corrente delle possibilità scolastiche ulteriori, si ritrovano nella sezione latina, mentre il ragazzo intelligente di famiglia povera finisce nella sezione economica ».

A queste considerazioni di natura economico-sociale che sconsigliano, almeno nelle attuali condizioni del Paese, l'introduzione, nel piano di studi della scuola obbligatoria, di materie opzionali, altre se ne aggiungono di carattere più propriamente psico-pedagogico.

Recenti risultati, infatti, di indagini psicologiche compiute sui fanciulli dagli undici ai quattordici anni dimostrano come, tranne

le solite eccezioni offerte da soggetti precoci, non sia possibile individuare in ragazzi di questa età una chiara differenziazione di inclinazioni ed attitudini, e che, pertanto, conviene rinviarne la definizione ad una età successiva.

Ammesso, tuttavia, che a scegliere sia chiamato effettivamente l'alunno — e non decida, invece, la famiglia come in realtà avviene — in base a quali criteri, sempre che ne sia capace, il ragazzo compirà la sua scelta? Non ha senso logico scegliere tra cose che non si conoscono. Una scelta ragionevole, infatti, presuppone un giudizio fondato sulla esperienza. Se questa manca, l'opzione dipenderà da influenze esterne ed estranee alle attitudini ed alle inclinazioni dell'alunno. Si obietterà che questi ha la possibilità — a norma del terzo comma dell'articolo 2 — di sostituire la materia prescelta nel corso del secondo e all'inizio del terzo anno, ma è facile rispondere che un anno scolastico è troppo breve per consentire agli alunni di sperimentare la validità della scelta compiuta, e agli insegnanti di valutare obiettivamente le capacità e il profitto degli allievi.

D'altra parte, se la scuola obbligatoria fino al 14° anno ha il compito di porre tutti i figli degli italiani sulla stessa base di partenza e di orientarli verso le scelte future, è necessario che essa offra a tutti, egualmente, le stesse occasioni e le stesse possibilità di esperienze culturali diverse, dalle quali potrà scaturire, con più matura consapevolezza, nel periodo successivo, una scelta meditata che corrisponda effettivamente alle inclinazioni e alle capacità di ciascuno.

Il proposito di assicurare a tutti, indistintamente, i futuri cittadini una comune formazione di base culturale e sociale, il riconoscimento dei pericoli di ordine psicologico e didattico connessi a scelte intempestive e premature, l'esigenza di evitare discriminazioni che dal piano organizzativo e strutturale della scuola si riflettono inevitabilmente sull'ordinamento della società e ne pregiudicano le istituzioni democratiche sono i motivi su cui si fonda il progetto di una scuola per ragazzi dai 6 ai 14 anni assolutamente unica nelle strutture, nei programmi e nelle finalità da noi elaborato; motivi

che confortano, altresì, il nostro proposito di chiedere all'Assemblea, con opportuno emendamento, di sopprimere nel presente disegno di legge le materie opzionali di cui al secondo comma dell'articolo 2.

Art. 3. — Il potenziamento e lo sviluppo dell'organizzazione scolastica del Paese non sono connessi soltanto all'adozione di adeguati provvedimenti legislativi ma derivano anche e, forse, in maggior misura, dal rinnovamento del contenuto dell'insegnamento. A ben poco varrà, infatti, una nuova legislazione scolastica senza una profonda riforma dei programmi di studio e dei criteri didattici. Non è, pertanto, ammissibile che il Parlamento, sovrana espressione della volontà popolare, rimanga del tutto estraneo, come sinora è avvenuto, alla elaborazione delle linee programmatiche relative alle materie di insegnamento e ai principi e agli ideali cui deve ispirarsi l'opera educativa.

La Repubblica democratica sorta dalla Resistenza affida la continuità e il potenziamento delle sue istituzioni alla coscienza civile e politica delle nuove generazioni, alla cui formazione è preposta la scuola pubblica che, perciò, assolve — con insostituibile ed inalienabile diritto — uno dei compiti fondamentali dello Stato moderno.

I rappresentanti del Parlamento, tutore e garante delle istituzioni democratiche, devono, dunque, partecipare, con gli organi burocratici e tecnici, ai lavori per la definizione delle linee programmatiche relative ai contenuti dell'insegnamento. In questo senso chiaramente si esprime l'articolo 21 del disegno di legge Donini-Luporini che il Gruppo comunista intende riproporre nel suo testo integrale all'Assemblea del Senato come emendamento sostitutivo dell'articolo 3 del testo della Commissione.

Art. 4. — Generica ed insufficiente appare la formulazione del secondo comma, il quale prescrive la gratuità dell'iscrizione e della frequenza alla scuola media, in quanto non sono indicate le misure attraverso le quali detta gratuità concretamente si realizza.

Noi riteniamo che una scuola sia veramente gratuita quando essa fornisca agli alunni i

libri di testo, il materiale didattico, i servizi di trasporto per coloro che risiedono in località prive di scuola ed il ricovero in appositi collegi per i residenti in località impervie e difficilmente accessibili.

Solo così lo Stato può assolvere integralmente ai suoi obblighi verso la comunità, poichè, a nostro giudizio, l'obbligo scolastico impegna non tanto le famiglie, che spesso si trovano in condizioni di non potervi ottemperare, quanto lo Stato democratico che deve disporre tutti i mezzi necessari per fornire a tutti i cittadini non solo il minimo indispensabile di una cultura di base comune ma, soprattutto, il massimo di sapere che ciascuno è in grado di acquisire secondo le sue attitudini e le sue capacità.

Nel quadro di questa impostazione si inserisce la nostra proposta di istituire, nella scuola obbligatoria, l'assistenza didattica e le classi di recupero.

L'assistenza didattica ha « il fine di consentire, agli alunni giudicati insufficienti nei giudizi trimestrali, il recupero di condizioni normali di studio, al di fuori dell'orario e del calendario scolastico ». Essa praticamente si sostituisce alle onerose lezioni private e consente, in armonia coi programmi didattici comuni, la possibilità di un insegnamento efficacemente individualizzato e rispondente alle finalità educative della scuola.

Le classi di recupero sono un nuovo strumento dell'organizzazione scolastica col quale si intende rompere lo schema del tradizionale ordinamento fondato sul criterio giudiziario della selezione finale tra bocciati e promossi, allo scopo di individuare e rimuovere « le molteplici cause che impediscono a tanti ragazzi di seguire con ordine e profitto l'intero corso degli studi » così da consentire a ciascuno la possibilità di raggiungere il comune traguardo.

Il presente disegno di legge, infatti, vedrebbe frustrate le sue finalità, rivolte a realizzare la leva in massa dell'intelligenza per una consapevole ed attiva partecipazione di tutti i futuri cittadini alla vita civile e politica, se si limitasse a prescrivere per i ragazzi in età scolare l'obbligo di frequentare la scuola per la durata di otto anni — anche ripetendo sempre la stessa classe — senza

predisporre, nel contempo, le misure assistenziali, didattiche, pedagogiche e sociali indispensabili per mettere ciascun allievo nelle condizioni di trarre dal completo ciclo di studi e dalle esperienze nella scuola compiute il massimo profitto possibile per la propria formazione intellettuale e civile.

Il vasto ed umiliante fenomeno delle ripetenze, inefficaci, nella maggior parte dei casi, anche sotto il profilo didattico-pedagogico, può essere eliminato soltanto con l'istituzione delle classi di recupero, secondo lo spirito e la lettera dell'articolo 8 del disegno di legge Donini-Luporini, che, pertanto, il Gruppo comunista riproporrà al giudizio e alla approvazione dell'Assemblea.

Art. 8. — Il terzo comma dell'articolo 8 riguardante l'estensione alla Scuola media delle norme previste dall'articolo 95 del regio decreto 5 febbraio 1928, n. 577 — tuttora in vigore per le scuole elementari — ha costituito il punto di rottura di ogni possibile collaborazione tra maggioranza ed opposizione, col risultato di riprodurre in seno alla Commissione lo schieramento contrapposto delle forze confessionali da una parte e di quelle laiche dall'altra.

La tenace avversione del Gruppo democristiano alla proposta ripetutamente avanzata dai senatori comunisti, socialisti e liberali, di accantonare la questione rinviandone la soluzione ad altra sede più opportuna e pertinente, e cioè alla prossima discussione del disegno di legge Parri sulla scuola paritaria, ha rivelato con assoluta chiarezza le intenzioni della maggioranza clericale di pervenire rapidamente alla codificazione di norme relative al finanziamento della scuola privata, col duplice scopo di aprire un varco nella barriera del divieto costituzionale e di mettere l'altro ramo del Parlamento di fronte al fatto compiuto prima ancora che l'Assemblea prenda in esame gli emendamenti proposti dai clericali a favore della scuola privata nel quadro del « Piano decennale ». L'approvazione della norma in questione comporta di conseguenza l'impegno, o quanto meno la facoltà, per lo Stato di sussidiare le scuole medie private, presenti e future, che sorgano nelle località in cui non esista una corrispon-

dente scuola statale. Ciò significa, in pratica, l'abdicazione da parte dello Stato ai suoi doveri costituzionali e la definitiva conquista della scuola italiana da parte delle organizzazioni confessionali.

Il tentativo della maggioranza di minimizzare la portata del provvedimento presentandolo come una logica e legittima conseguenza giuridica della estensione alla scuola media del carattere di obbligatorietà sinora limitato alla scuola elementare, lo sforzo causidico di dimostrare la inesistenza della violazione del terzo comma dell'articolo 33 della Costituzione, la sorprendente affermazione del relatore democristiano che la scuola « a sgravio » diminuisce, non aumenta la spesa obbligatoria dello Stato per l'istruzione pubblica, il richiamo ai poteri discrezionali dello Stato in merito alla stipulazione e alla revoca delle convenzioni previste dall'articolo 95 del regio decreto citato, non riescono minimamente ad attenuare l'estrema gravità dell'attentato che le forze clericali intendono compiere contro una precisa norma costituzionale la quale sinora ha impedito, almeno in parte, l'arretramento della scuola confessionale alle Casse del pubblico denaro, col conseguente definitivo smantellamento della scuola statale, roccaforte (purtroppo ancora vacillante in più parti) di libertà e laicismo contro l'assalto sistematico ed organizzato della intolleranza confessionale e dogmatica. Nè vale, per dimostrare la infondatezza dei pericoli da noi denunciati, asserire — come hanno fatto gli esponenti di maggioranza — che la legge fascista del 5 febbraio 1928 (elaborata nel clima dell'imminente Concordato) non ha impedito il potenziamento e la diffusione della scuola elementare statale, in quanto è facile dimostrare che quella legge fu promulgata quando già la rete dell'ordinamento elementare aveva coperto quasi interamente il territorio nazionale, mentre la estensione alla scuola media di dette norme, quando ancora occorre istituire, entro il prossimo decennio, più di cinquantamila nuove classi, comporterebbe la immediata conseguenza del rapido pullulare di scuole medie private e confessionali che, con la protezione del Partito di maggioranza, con le sovvenzioni del Governo e sotto la tu-

tela della legge, si sostituirebbero alla più lenta iniziativa dello Stato.

Il Gruppo comunista, per le ragioni sopra esposte, mentre denuncia la incostituzionalità dell'articolo 95 del regio decreto 5 febbraio 1928, tuttora vigente per le scuole elementari, propone la soppressione del terzo comma dell'articolo 8 del presente testo e in tal senso dichiara che presenterà in Aula adeguato emendamento.

Art. 9. — La dizione del terzo comma dell'articolo 9, certamente opinabile dal punto di vista formale, in quanto una norma legislativa deve avere carattere di imperio e risultare chiaramente vincolante, rivela a quali compromessi è stata costretta a ricorrere la Commissione dopo aver deciso a maggioranza di respingere la proposta comunista di prendere in esame, con organica impostazione unitaria, tutta la scuola dell'obbligo dai 6 ai 14 anni.

Infatti, la elastica formulazione del comma in questione relativamente al numero massimo degli alunni per classe, scaturisce non tanto dalla esigenza di attenersi ai limiti delle presumibili disponibilità finanziarie connesse alla spesa prevista per l'edilizia nel Piano decennale, quanto dalla opportunità di evitare troppo palesi sperequazioni con le norme in atto vigenti nella scuola elementare. La conseguenza è che l'inserimento dell'inciso « di regola » annulla il valore ed il limite della prescrizione, in quanto la regola autorizza, per antica e sempre valida definizione, tutte le possibili eccezioni, compresa quella di consentire alle autorità scolastiche competenti la facoltà di continuare a far stipare trentacinque e più alunni per classe invocando la giustificazione dello stato di necessità.

Art. 18-bis. — Il primo comma di detto articolo rimette all'Esecutivo il compito di regolare il « passaggio degli insegnanti di scuole secondarie di primo grado di materie non previste nei programmi d'insegnamento, di cui alla presente legge, dai ruoli di appartenenza a quelli di altra scuola secondaria ».

Siffatta formulazione non appare ai relatori di minoranza idonea a garantire i diritti acquisiti e le giuste aspirazioni del personale docente nelle attuali scuole secondarie di primo grado. Infatti la norma si riferisce soltanto agli insegnanti di materie *non previste* nei nuovi programmi, non precisa a qual tipo di scuola secondaria è consentito il passaggio, e trascura il personale docente che insegna, nelle attuali scuole secondarie di primo grado, gruppi di materie *alcune delle quali* non sono previste nel nuovo piano di studi, nonchè chi insegna materie comuni alle attuali scuole secondarie di primo e secondo grado. A detto personale si ritiene, da parte nostra, doveroso consentire, con precisa norma di legge, il diritto « al passaggio o ad agevolazioni per il passaggio alle scuole secondarie di secondo grado nel cui piano di studi siano comprese le materie, o alcune delle materie, della sua cattedra attuale ».

In tal senso si esprime, nei commi secondo e seguenti l'articolo 25 del disegno di legge Donini-Luporini che il gruppo comunista intende riproporre in Aula quale emendamento sostitutivo dell'articolo 18-*bis* del testo proposto dalla maggioranza della Commissione.

* * *

Resta da prendere in esame la parte relativa ai tempi e ai modi previsti per la realizzazione della scuola obbligatoria.

Qui riappare con maggiore rilievo l'esigenza di quel processo di gradualità, articolato nel quadro di una organica visione unitaria di tutto il problema della scuola dell'obbligo elementare e media, che abbiamo già precedentemente illustrato. Su questo argomento, infatti, il testo proposto dalla Commissione è quanto mai lacunoso, limitandosi a prescrivere, con l'articolo 9, la istituzione, entro il decennio successivo all'entrata in vigore della legge, di scuole medie in tutti i Comuni con popolazione superiore ai tremila abitanti e in ogni altra località in cui si ravvisi la necessità dell'istituzione stessa (secondo comma); nonchè l'obbligo, per l'Esecutivo, di predisporre annuali piani di sviluppo (quinto comma).

Nessun accenno, per ovvia conseguenza della limitazione imposta dal titolo della leg-

ge, alla soluzione del problema ancora aperto del corso elementare, nonchè alla gradualità nel tempo del processo istitutivo di nuove classi di scuola media e ai criteri di ripartizione territoriale della medesima.

La preclusione posta dalla maggioranza all'esame del programma edilizio e della parte relativa agli impegni finanziari inerenti al presente progetto di legge, in quanto materia pertinente al « Piano decennale », ne ha reso ancora più frammentaria l'articolazione, confermando, d'altra parte, la validità della proposta, a suo tempo avanzata dal Gruppo comunista in commissione ed in Aula, di esaminare congiuntamente la cornice finanziaria ed il quadro della riforma dei contenuti e dell'ordinamento della scuola italiana.

Ma le difficoltà incontrate nell'*iter* parlamentare dal suddetto « Piano decennale », per la ostinazione dei gruppi clericali a mantenere, anzi, a rafforzare le norme relative al finanziamento della scuola privata, le insufficienze in esso rilevate circa le previsioni relative all'incremento edilizio, la macchinosa procedura burocratica prescritta per la concessione dei finanziamenti danno ragione alla nostra proposta intesa a fissare, in questo disegno di legge, le norme inerenti all'articolazione del programma finanziario connesso all'espansione della scuola obbligatoria.

D'altra parte, tali proposte sono confortate dal consenso della Commissione finanze e tesoro del Senato che in un suo motivato parere sottolineava l'opportunità di suddividere il disegno di legge n. 129 « in tanti provvedimenti finanziari corrispondenti alle varie materie trattate ».

Per questi motivi riproporremo alla approvazione dell'Assemblea, con gli opportuni aggiornamenti nelle cifre, il gruppo di articoli compresi sotto il Titolo 2° del nostro disegno di legge per la realizzazione della scuola obbligatoria.

La maggioranza democratico-cristiana ha pure respinto la nostra proposta di istituire « nel primo quinquennio successivo all'entrata in vigore della presente legge, annualmente, 10 Convitti statali maschili e femminili, per alunni della scuola obbligatoria residenti in località prive di scuola e ap-

partenenti a famiglie di disagiate condizioni economiche ».

Il Ministro della pubblica istruzione ha giustificato la sua opposizione dichiarando che nei Convitti attualmente esistenti il totale dei posti occupati è notevolmente inferiore a quello dei posti disponibili. Una risposta siffatta elude la sostanza del problema e rivela implicitamente le intenzioni della maggioranza clericale di continuare a favorire l'incremento, in questo settore, della iniziativa privata (leggi: istituti religiosi) che già, secondo recenti dati statistici, detiene il 96 per cento dei Convitti esistenti, mentre i pochi convitti statali tuttora in esercizio vengono lasciati in condizioni finanziarie ed organizzative sempre più precarie ed insostenibili.

La tendenza del partito di maggioranza a conservare alla assistenza scolastica il carattere caritativo saltuario e casuale, connesso alla limitata concessione di borse di studio, anzichè conferirle il carattere sociale e continuativo derivante dalla fondazione di istituti pubblici di educazione collegiale, denuncia il proposito di fare anche dell'assistenza scolastica uno strumento di discriminazione e di proselitismo politico-religioso.

Una società veramente moderna e democratica deve garantire, con apposite istituzioni a carico della comunità, la possibilità a tutti gli alunni di accedere agli studi e di proseguire in essi secondo le proprie capacità ed attitudini, indipendentemente dalle disponibilità di mezzi finanziari e dalla località di residenza della famiglia.

In omaggio a queste considerazioni il gruppo comunista ribadisce la sua volontà di riproporre in Aula un emendamento aggiuntivo che, riprendendo il testo dell'articolo 39 del disegno di legge Donini-Luporini, prescriva l'istituzione, a carico dello Stato, di convitti maschili e femminili per alunni della scuola obbligatoria che si trovino in particolari condizioni economiche e di residenza.

* * *

Queste, onorevoli colleghi, le ragioni della nostra opposizione al testo della Commissione, alla cui stesura (come si può facilmen-

te rilevare da quanto è stato esposto sin qui) abbiamo, tuttavia, lealmente collaborato, nella misura consentita dal rapporto delle forze politiche, con osservazioni e proposte che sono valse — in proporzioni purtroppo modeste — a migliorarne l'impostazione ed il contenuto.

Non, dunque, per motivi di preconcetta opposizione politica, ma sulla base di una obiettiva e meditata consapevolezza delle effettive esigenze di un profondo rinnovamento nelle strutture, nei contenuti e nelle finalità dell'ordinamento scolastico del nostro Paese, in funzione del potenziamento e del progresso delle nostre istituzioni democratiche e repubblicane, noi abbiamo, in Commissione, votato contro il testo accettato dalla maggioranza, così come siamo decisi a fare anche in Aula qualora fossero respinti gli emendamenti da noi proposti, che abbiamo cercato di illustrare brevemente in questa ultima parte della nostra relazione.

Con queste proposte e con questi propositi, confortati dal consenso di uomini di cultura e di scuola di varie tendenze, e di cittadini appartenenti a diversi strati sociali, noi siamo convinti di operare, nello spirito della Costituzione, al servizio degli interessi e delle aspettative della parte più avanzata e democratica del nostro Paese.

DONINI, LUPORINI, E GRANATA, relatori

ALLEGATO

PROGRAMMI DI INSEGNAMENTO DELLA SCUOLA OBBLIGATORIA

1. — *Premessa.*

I programmi di studi della scuola obbligatoria debbono rispondere ai fini di una educazione unitaria, che si propone di svolgere in maniera armonica le capacità dell'alunno e di fornirgli la possibilità di affrontare il lavoro, gli studi superiori, la specializzazione professionale, formandolo nello stesso tempo come cittadino di una società moderna e democratica.

L'unità e l'organicità del programma, che deve costituire una scala ascendente di valori

culturali dalla prima classe elementare alla terza classe della scuola media, appare pertanto come la condizione essenziale per superare la tradizionale divisione classista della istruzione di base, che ha finora avuto il suo asse nella vecchia concezione di un umanesimo affidato soprattutto allo studio formale delle lingue e delle letterature classiche.

I diversi centri di interesse, storico-letterario, scientifico, artistico, troveranno equilibrio e saldatura nella comune ispirazione culturale e nel comune indirizzo pedagogico. La comprensione dello sviluppo storico della società, della cultura, della scienza, il riconoscimento del valore e della dignità del lavoro dell'uomo, saranno alla base di tutto l'insegnamento.

L'insegnamento sarà antidogmatico, nel senso che combatterà ogni forma di conformismo e di pregiudizio e si proporrà di formare lo spirito critico e l'abito razionale. L'insegnamento sarà attivo, nel senso che impagnerà al massimo grado le capacità dello alunno di collaborare personalmente alla conquista del proprio sapere.

Il carattere attivo dell'insegnamento non diminuirà tuttavia la funzione dell'insegnante, al quale è assegnato il compito di mediazione tra l'alunno e la società, tra la visione fantasiosa, ingenua, spontanea del ragazzo ed una concezione del mondo via via più sicura e razionale, in modo che non sia spezzata la tradizione culturale che una generazione deve consegnare all'altra perchè vi sia un reale progresso umano.

La vita della scuola e il lavoro scolastico devono realizzare quindi un processo nel quale ogni energia individuale possa inserirsi con profitto.

Le linee generali dei programmi per la scuola elementare e per quella media sono suddivise, sulla base delle varie fasi di sviluppo dell'alunno, in tre periodi: il primo corrispondente al primo ciclo (prima e seconda classe) della scuola elementare; il secondo corrispondente al secondo ciclo (classe terza, quarta, quinta) della scuola elementare; il terzo corrispondente al corso triennale della scuola media.

2. — *Educazione del cittadino.*

L'educazione del cittadino deve risultare da tutta la vita scolastica ed avere uno svolgimento unitario dalla prima classe elementare alla terza media. Essa deriverà in gran parte dal costume che l'insegnante saprà realizzare nella vita scolastica, dai rapporti che saprà suscitare tra i ragazzi stessi, nella collaborazione che deve diventare un bisogno nato dal modo di lavorare e di studiare. Simpatia umana, rispetto della personalità altrui, dei sentimenti, dei diritti dei condiscipoli, riconoscimento obiettivo e critico del valore e delle capacità, rispetto per i più meritevoli, comprensione per i più deboli, solidarietà nel lavoro e nelle difficoltà, incoraggiamento reciproco per il raggiungimento delle mete prefisse: tutto questo si raggiungerà con una vita scolastica intesa nel senso migliore della democrazia.

Anche lo studio della storia, delle scienze e della geografia contribuirà a formare nel fanciullo, il sentimento del giusto, chiarirà quali sono i valori umani, le aspirazioni ad una società che dia a ciascun individuo il massimo di sviluppo.

Tuttavia è necessario un insegnamento speciale che dia al fanciullo la conoscenza dei racconti umani, del costume civile e dell'ordinamento costituzionale e legislativo, a cui la società italiana è giunta oggi. A fondamento di tale insegnamento deve essere posta la Costituzione della Repubblica, il cui testo verrà illustrato e commentato dall'insegnante con precisione ed ampiezza via via crescenti. Il limite di tale insegnamento è segnato dalle affermazioni e definizioni che si trovano nella Carta costituzionale stessa.

3. — *Programmi del 1° Corso (Scuola elementare).*

a) 1° ciclo (I e II classe elementare).

L'insegnamento nella scuola elementare non può superare le 24 ore settimanali per classe, sia che si adotti l'orario unico sia che si adotti l'orario spezzato. Esso è affidato ad un docente per ciascuna classe.

Conoscenza dell'ambiente sociale e naturale che circonda il fanciullo.

Questa conoscenza sarà il risultato di un approfondimento graduale della esperienza del ragazzo. Saranno fatte passeggiate scolastiche, ricerche ed osservazioni per conoscere meglio l'aspetto geografico del luogo, le culture, la vita degli uomini e degli animali, le vicende meteorologiche. Intuizioni elementari, da svolgere negli anni successivi, si possono ottenere in queste prime classi indirizzando i fanciulli alla osservazione dei fenomeni dovuti al calore, alla luce, al moto, alla forza di gravitazione; osservando l'acqua nei suoi diversi aspetti, maneggiando la terra, osservando le deformazioni dei corpi, i fenomeni di rottura, e così via. Tutto questo insieme di ricerche dovrà sboccare in una conoscenza più ordinata ed esatta dell'ambiente e in una conquista di nozioni e di vocaboli più precisi. Essa non sarà dunque abbandonata alla spontaneità del bambino, pur nascendo da interessi scaturiti con tutta naturalezza dalla sua vita stessa. La conoscenza globale e l'interesse sporadico dello scolaro devono essere trasformati in conoscenza analitica e in interesse scientifico. Si potrà quindi giungere fin da queste prime classi alle fondamentali distinzioni tra esseri viventi e non viventi, tra cause ed effetti dei fenomeni più comuni della natura e della vita umana, eccetera. Il punto più difficile di questa fase è quello di trasformare via via le definizioni provvisorie cui il fanciullo giunge, in definizioni scientifiche o per lo meno che non contengano errori di fondo, difficili poi a correggersi. La lotta contro gli errori e i pregiudizi deve cominciare da questa fase con una corretta impostazione delle ricerche e degli esperimenti elementari possibili a questa età. « Le nozioni impartite — ripetiamo coi programmi del 1905 — debbono essere elementari: saranno incomplete, ma sempre tuttavia rispondenti a verità, così che rendano necessario il loro completamento e sviluppo, non mai la loro correzione ».

Lingua italiana

Insegnamento della lettura e della scrittura, perfezionato nella seconda classe in mo-

do che siano superate le principali difficoltà ortografiche e quelle derivanti dal dialetto. Distinzione delle pause nel discorso e dei segni di punteggiatura.

Esercizi di conversazione su argomenti scaturiti dalla vita scolastica e familiare; brevi composizioni collettive sugli stessi argomenti. Letture ad alta voce di testi stampati e manoscritti. Studio a memoria di brevi poesie o dialoghi per la recitazione collettiva o individuale. Nomenclatura corretta degli oggetti di uso comune e degli oggetti scoperti durante l'esplorazione dell'ambiente; uso dei verbi relativi alle azioni principali che si eseguono nella vita quotidiana; concetto del presente, del passato e del futuro. Esercizi pratici sulle principali concordanze grammaticali.

La fase globale dell'apprendimento deve essere superata alla fine del primo anno con opportuni esercizi di analisi che diano possibilità al fanciullo di distinguere suoni e segni, e di tradurre il discorso parlato in discorso scritto e viceversa senza difficoltà e con correttezza.

Tutto l'insegnamento abbia come conclusione la conquista di un linguaggio più preciso e più ricco; ogni scoperta porti alla acquisizione di vocaboli nuovi.

Aritmetica.

Come nasce un problema di aritmetica nella vita pratica e come si risolve. La situazione da cui scaturisce il problema e la analisi dei suoi termini per l'impostazione logica della ricerca del risultato. Problemi che scaturiscono dalla vita infantile e dalle necessità della vita pratica dei fanciulli e delle loro famiglie: prezzi, guadagni, perdite, spese e risparmi. Conoscenza pratica dei numeri da zero a cento; numerazione progressiva e regressiva; operazioni principali su numeri interi; composizione e scomposizione dei numeri; i numeri e loro valore relativo: unità, decina e centinaio; operazioni pratiche per distribuire, togliere, aggiungere, moltiplicare. Lo incolonnamento esatto delle cifre per le varie operazioni; i segni delle operazioni.

Esercitazioni di calcolo orale, legato o no a problemi concreti. Regole pratiche che faci-

litano il calcolo orale. Costruzione di una tavola pitagorica ed esercizi sulla medesima tavola, fino al raggiungimento della sua acquisizione perfetta.

Conoscenza pratica delle misure di peso, lunghezza, capacità; conoscenza delle principali monete.

Gioco, disegno, lavoro, eccetera.

In queste classi il fanciullo ha bisogno soprattutto di fare: attraverso il fare egli deve affrontare i problemi dai quali scaturirà il suo sapere. Le classi devono essere fornite di materiale vario ed abbondante perchè questa esigenza trovi il suo naturale sbocco. Tuttavia anche il gioco e il lavoro non devono essere lasciati alla assoluta spontaneità: ogni difficoltà deve essere, invece, portata alla sua soluzione. Il senso della responsabilità e la forza di carattere devono trovare la loro più efficace educazione nell'impegno che nasce appunto dalle difficoltà da superare nel gioco e nel lavoro. Le difficoltà stesse devono essere l'occasione in cui si educa anche il senso della solidarietà umana e si scopre la gioia della collaborazione. Giochi e lavoro, considerati nella loro serietà educativa, sono il mezzo più efficace per trasformare la classe in un vero collettivo.

Il disegno spontaneo può essere un mezzo per raffinare e sviluppare la capacità espressiva del fanciullo, il suo spirito di osservazione e, insieme, la sua fantasia. Sia particolarmente curato il canto corale, soprattutto nelle tradizioni popolari, come mezzo di cementare la collettività nell'espressione di sentimenti e di aspirazioni che rafforzano la simpatia umana.

b) 2° ciclo (III, IV, V classe elementare).

Questo ciclo rappresenta una fase di passaggio tra il primo periodo in cui si fa largo posto all'insegnamento globale e all'esperienza pratica come base dell'attività conoscitiva, e il corso medio, nel quale il sapere deve potersi via via fondare sulla capacità logica delle ipotesi, dell'analisi e della sintesi.

Le diverse materie, che nel primo ciclo hanno ancora un carattere indifferenziato, devono essere avviate a organicità e sistematicità, in modo da facilitare al ragazzo la conquista di una disciplina mentale e della abitudine al ragionamento.

Lingua italiana.

Letture: esercitazioni di lettura individuale e di lettura collettiva sui libri di testo e su altri volumi con attenta graduazione delle difficoltà. Letture da parte del maestro. Conversazioni e commenti collettivi del brano letto. Interpretazione di capitoli gradatamente sempre più lunghi, e riassunti verbali. Studio a memoria di poesie di particolare valore artistico. Letture su argomenti trattati nelle lezioni di storia, geografia, scienze, eccetera.

Le esercitazioni di lettura devono essere frequenti; occorre dare al fanciullo la sicurezza meccanica e il gusto dell'interpretazione, affinché la lettura diventi un piacere e un bisogno fin dall'adolescenza.

Conversazione su argomenti vari relativi alle esperienze che i ragazzi fanno nella loro vita quotidiana. Relazioni orali su argomenti preparati e su ricerche eseguite individualmente o collettivamente. Discussioni sugli stessi argomenti. Elaborazione di inchieste da fare, di argomenti da trattare, di incontri da organizzare, eccetera. Composizione collettiva, prima orale e poi scritta, di lettere, domande, relazioni, articoli per il giornalino di classe, il diario di classe, eccetera, di prose e poesie di invenzione, eccetera. Recitazione di dialoghi, monologhi, poesie e prose, piccoli brani drammatici anche inventati dagli alunni.

Esercizi orali e scritti per la correzione dei più comuni errori di ortografia e di sintassi. Primi esercizi per il riconoscimento delle varie parti del discorso e della loro funzione nella logica della proposizione e del periodo. Uso corretto dei verbi regolari e irregolari; dei pronomi; concordanza dei nomi, sostantivi e aggettivi, tra loro e con il verbo, eccetera. Esercizi lessicali per la conquista di un linguaggio sempre meno generico e sempre più preciso ed espressivo.

Esame delle più comuni espressioni dialettali e loro traduzione in lingua italiana. Uso del vocabolario e composizione del vocabolario; ricerca di sinonimi, di famiglie di parole, di parole derivate. I mutamenti delle parole con suffissi e prefissi, eccetera. Riconoscimento della radice di una parola, e ricerca di tutte le parole derivanti dalla stessa radice.

Aritmetica.

Formulazione di problemi in relazione alle attività personali, familiari, scolastiche, o che abbiano la loro base nella vita dell'ambiente: mercati, fiere, semine, raccolti, compere e vendite, costruzioni, esportazioni ed importazioni, consumi, spettacoli, sport, eccetera. I dati necessari per risolvere un problema, e operazioni necessarie. Esercizi sulle quattro operazioni fondamentali. Numeri interi e decimali: concetto di frazione decimale. Concetto di numero frazionario. Il sistema metrico decimale ed esercitazioni sulle misure e sulle loro conversioni. Numerazione fino al milione. Esercizi di calcolo orale, fino ad ottenere la massima prontezza. Figure geometriche piane. Descrizione dei principali solidi geometrici, con particolare riferimento ad oggetti della vita pratica. Misure di lunghezza di aree, di volumi, con particolare riguardo all'agricoltura.

Scienze fisiche e naturali.

Questo studio deve partire dalla osservazione dell'ambiente più vicino all'alunno, e cioè delle cose e dei fenomeni di cui egli può acquisire la conoscenza.

L'osservazione di piante, erbe, fiori e frutti, e della loro costituzione attraverso dissezioni darà le prime cognizioni di botanica. Analogamente si procederà per quanto si attiene alle osservazioni effettuabili nel campo della zoologia, della geologia e mineralogia.

L'osservazione diretta delle stratificazioni geologiche, dei fenomeni di erosione, eccetera darà il senso delle incessanti modificazioni che avvengono sulla crosta terrestre ad opera degli agenti naturali. In questo senso do-

vrà farsi posto adeguato alla osservazione e spiegazione dei fenomeni meteorologici. Sarà proprio a proposito di questi che si farà richiamo alle antiche figurazioni di deità naturali (Eolo, Iride, eccetera) onde si induca nell'alunno la persuasione che la misteriosità dei fatti scompare quando essi si sottomettano ad indagine scientifica.

Nelle ultime due classi si procederà allo studio del corpo umano, allo scopo precipuo di dare nozioni e suscitare interesse per quanto riguarda il metabolismo e l'igiene.

Per l'insegnamento delle scienze sperimentali, occorrerà partire dalla osservazione dei fenomeni più elementari: meccanici, ottici, elettrici, chimici. Solo quando l'attenzione degli allievi sarà stata attirata su numerosissimi fatti fra loro analoghi *della vita ordinaria*, si procederà ad una dimostrazione sperimentale che ne faccia vedere la comune origine.

Come derivazione da questo insegnamento scientifico, ma sempre parallelamente ad esso, sarà cura dell'insegnante dimostrare quali ripercussioni si abbiano nella vita sociale in seguito allo sviluppo tecnico e tecnologico. In particolare come influiscono nella vita associata la disponibilità delle materie prime naturali ed artificiali, le capacità di lavoro, le sorgenti energetiche, eccetera.

In tutto l'insegnamento scientifico si dovrà sempre dare il senso storico dello sviluppo delle scienze, e illustrare la biografia degli scienziati, il tempo e l'ambiente in cui vissero, eccetera.

Concetto informatore generale dell'insegnamento delle scienze sarà non tanto di mirare al numero ed alla estensione delle cognizioni da far apprendere agli allievi, quanto di tendere a sviluppare il loro senso della osservazione e l'attitudine a descrivere le cose e i fatti osservati.

Storia e geografia

Strettamente collegato con lo sviluppo della scienza, come attività umana fondamentale è lo studio della geografia, come ambiente nel quale questa attività si svolge, e quello della storia, come creazione di una società che conquista attraverso i tempi una fisiono-

mia sempre più complessa, con leggi, costumi e vicende particolari.

Queste materie, nelle classi 3^a, 4^a e 5^a, vanno strettamente unite anche se, a mano a mano che si procede nelle classi, acquistano un loro posto distinto.

Fondamento dello studio della geografia sarà l'esplorazione dell'ambiente, fatta con lo scopo di ricercarne le caratteristiche orografiche ed idrografiche e di osservarne il clima, il terreno, le culture, l'economia, eccetera. Di ogni elemento si farà una descrizione particolareggiata, che sarà accompagnata con una carta topografica eseguita dagli alunni. La costruzione della carta topografica esige che l'alunno conosca il valore della scala e dei simboli cartografici e che, con la sua fantasia, sia capace di sostituire ai simboli le immagini reali, per poter passare allo studio di paesi lontani. L'uso della carta deve essere alla base di ogni conoscenza geografica, anche se si avrà l'accortezza di accompagnare lo studio stesso con illustrazioni, con filmine, con letture.

Si abitua gradatamente i ragazzi a comprendere il valore delle statistiche che riguardano la popolazione, i prodotti, i commerci, l'istruzione, gli allevamenti, eccetera, in modo che alla conoscenza approssimativa dei popoli si sostituisca una conoscenza scientifica della loro vita reale, dei loro bisogni, della loro attività, del loro lavoro.

Senza arrivare a rigide suddivisioni, nella terza classe lo studio della geografia sarà rivolto particolarmente all'Italia, nella quarta si allargherà all'Europa, nella quinta a tutti i continenti, nei loro elementi fondamentali.

Si consiglia la lettura dei racconti delle più importanti esplorazioni e di racconti di viaggi. Si consigliano anche documentari o serie di illustrazioni.

L'insegnamento della storia comprenderà gli episodi e i fatti più importanti che segnano le tappe della civiltà umana — il lavoro, le religioni, le esplorazioni, le conquiste scientifiche — sia adombrata nei miti dell'antichità (Prometeo, Ercole), sia documentata da memorie come le scoperte geografiche, le guerre per il possesso di terre o di primati commerciali. Si darà notizia dello sviluppo delle forme di convivenza sociale

attraverso i tempi — le comunità primitive, la famiglia, le tribù, la città o Comune, l'impero, il feudo, la monarchia, la repubblica — dei rapporti tra gli uomini e della loro evoluzione democratica, del superamento delle disuguaglianze e delle lotte per raggiungere questo superamento.

In terza classe questo processo sarà veduto attraverso i miti, i racconti omerici, gli eroi e i personaggi principali della Grecia e di Roma. In quarta si darà un concetto generale del medioevo; in quinta della età moderna e contemporanea, con racconti sul Risorgimento, la formazione dello Stato unitario e il nascere della Repubblica democratica. Via via che si procederà dalla terza alla quinta classe, si cercherà di eliminare il carattere episodico della narrazione storica, dando ai fatti un collegamento sempre più organico.

Disegno e canto.

Sia il disegno che il canto debbono tendere non solo alla educazione del gusto dell'alunno, ma anche a fargli acquistare particolari capacità.

Per il disegno, accanto all'espressione spontanea, si darà cura alla osservazione e alla riproduzione di oggetti dal vero e, nella quinta classe, si introdurrà lo studio di elementi di disegno geografico.

Per il canto, ci si limiterà ancora alle espressioni corali, e in particolare ai canti popolari e patriottici.

Educazione fisica

In questo ciclo l'educazione fisica sarà essenzialmente basata sul gioco. Attraverso di esso, ed anche con esercizi elementari, si mirerà alla scioltezza e all'armonia dei movimenti, al senso dell'ordine, alla cura del corpo.

4. — Programmi del II corso (scuola media)

Le tre classi medie devono completare, estendere e precisare la cultura di base, dando al ragazzo il possesso sicuro degli stru-

menti di espressione, la conoscenza dell'ambiente e del costume sociale e civile in cui deve inserire la propria attività, in modo che possa orientarsi nella scelta del corso di studio o del lavoro più adatto alle proprie attitudini.

La serie degli insegnamenti, obbligatori e facoltativi, che trovano il loro centro nelle materie letterarie, storiche e scientifiche, daranno indirizzo moderno alla formazione umana del giovane, sviluppando le sue qualità critiche, coltivando la sua intelligenza, temprando il suo carattere. L'obiettivo generale dell'insegnamento consiste nella progressiva conquista di una concezione razionale del mondo, a cui debbono contribuire unitariamente le diverse discipline, studiate con metodo scientifico e nei loro più recenti sviluppi.

I programmi delle singole materie sono i seguenti:

LINGUA E LETTERATURA

CLASSE I

Lettura, riassunto e commento di passi scelti dell'Iliade e dell'Odissea, organicamente collegati, in modo che l'alunno abbia conoscenza complessiva dei due poemi.

Lettura e commento di un'antologia di prose e poesie di grandi autori, dai classici greci e latini ai contemporanei, italiani e stranieri, corredate da brevi notizie storico-biografiche. Educazione alla lettura individuale col sussidio delle biblioteche di classe.

Recitazione, individuale e collettiva, e studio a memoria di passi degli autori letti.

Composizione: esercizi di osservazione, diari, relazioni, lettere, inchieste, riassunti e libere imitazioni di passi letti, anche in forma di collaborazione (esempio: giornali di classe, eccetera).

Esercitazioni linguistiche: esame e correzione dei più comuni errori di ortografia e di punteggiatura. Distinzione nelle parole

tra parte radicale, desinenza ed eventuali prefissi e suffissi. Famiglie di parole: parole primitive e derivate. Distinzione tra parole di significato affine. Analisi di vocaboli fuori uso incontrati nei passi letti: neologismi. Prosa, poesia rimata e non rimata, il ritmo.

Grammatica: Analisi grammaticale delle parti essenziali del discorso (nomi e verbi), cenni di analisi logica delle loro rispettive funzioni nel discorso concreto (soggetto e predicato; loro eventuali complementi, eccetera). In particolare (a titolo indicativo): valore e forme dei nomi: il nome sostantivo, il nome aggettivo, il pronome sostantivo e aggettivo e l'articolo, gli avverbi e le locuzioni avverbiali. Valore e forme del verbo: verbi ausiliari, (essere, avere, ecc.); verbi copulativi (essere, sembrare, divenire, eccetera); verbi servili (volere, potere, dovere, eccetera).

CLASSE II

Lettura, riassunto e commento di passi scelti dell'Orlando Furioso, organicamente collegati, in modo che l'alunno abbia conoscenza complessiva del poema.

Lettura dell'antologia, recitazione e studio a memoria, composizione, esercitazioni linguistiche, come nella I classe.

Grammatica: Analisi grammaticale e logica. In particolare (a titolo indicativo): le funzioni dei nomi: soggetto; apposizione, attributo, predicato nominale, complementi. Uso delle preposizioni. Le funzioni del verbo: predicato verbale, con verbi transitivi e intransitivi: suoi complementi. Concordanza delle parti nominali tra loro e con la parte verbale. La congiunzione tra membri della stessa proposizione.

CLASSE III

Lettura, riassunto e commento di due opere intere, oppure di passi scelti e organicamente collegati, di autori moderni a scelta, preferibilmente un'opera di teatro (Goldoni) e un'opera di memorialisti del Risorgimento (Abba - Noterelle di uno dei Mille - De Sanctis, Nievo, Ruffini, eccetera).

Lettura dell'antologia, recitazione e studio a memoria composizione, esercitazioni linguistiche, come nella I e II classe.

Grammatica: Analisi grammaticale e logica, sintassi del periodo. In particolare (a titolo indicativo): proposizioni indipendenti, coordinate, subordinate. Equivalenze tra complementi e proposizioni subordinate. Subordinate implicite e uso delle preposizioni: subordinate esplicite e uso di congiunzioni, pronomi, avverbo e cosiddette « particelle » per introdurle. Uso dei modi congiuntivo e condizionale. Correlazione dei tempi nelle coordinate e nelle subordinate. Discorso diretto e indiretto. Le pause del discorso: la punteggiatura. Il dialogo, il teatro.

STORIA E GEOGRAFIA

CLASSE I

Geografia fisica e politica dell'Italia e del Mediterraneo. Condizioni climatiche, posizione, sistemi idrografici, orografici, vegetazione, culture. Il sistema delle comunicazioni: marittime, fluviali, terrestri, le linee aeree e ferroviarie e navali più importanti. I centri del traffico, le industrie, le esportazioni, le importazioni, il lavoro, la densità della popolazione, le emigrazioni, eccetera. Esercitazioni pratiche di itinerari, viaggi, letture di statistiche, eccetera.

Storia: le grandi civiltà antiche e mediovali vedute a grandi linee. Popoli del Mediterraneo: la Grecia e Roma, i popoli germanici e slavi; la civiltà dei cinesi e degli arabi.

Si esamineranno in particolare il modo di lavorare, i rapporti economici, i rapporti familiari e sociali, lo sviluppo delle scienze e delle arti, della tecnica, eccetera.

CLASSE II

Geografia: conoscenza dell'Europa.

Storia: il feudalismo, le lotte tra Papato e Impero, le grandi scoperte geografiche e

scientifiche dell'evo moderno: Colombo, Leonardo da Vinci, Galileo. Nascita della tipografia, trasformazione della economia, della cultura, dei rapporti tra i popoli. Vicende storiche mondiali fino alla rivoluzione francese.

CLASSE III

Geografia: I continenti extra europei nelle loro generalità. Scambi e comunicazioni tra i continenti: esplorazioni moderne, sfruttamento delle terre. Le colonie e loro tramonto. Le nuove fonti di energia: il metano, l'uranio, le risorse idroelettriche. Le terre polari; viaggi verso i poli e sotto i poli. Tentativi di viaggi interplanetari.

Storia: Dalla rivoluzione francese ai giorni nostri. Sviluppo della democrazia attraverso le grandi lotte moderne. Il Risorgimento: sviluppo della borghesia italiana; partecipazione popolare al Risorgimento. Il lavoro, l'emigrazione, la questione meridionale. Il suffragio universale. L'istruzione popolare, il diritto di sciopero. La guerra del '14-18; il fascismo. Resistenza al fascismo delle forze democratiche borghesi ed operaie. L'ultima guerra. I partigiani, la Costituzione e la Repubblica.

Nell'intero programma di storia si metterà in rilievo il contributo che i diversi popoli hanno dato al progresso umano, e la funzione predominante esercitata in epoche diverse da ognuno di essi (cinesi, indiani, popoli del Medio Oriente, greci, romani, arabi, germanici, francesi, eccetera).

LINGUA STRANIERA

Tutte le classi: esercizi di lettura, di conversazione, riguardanti argomenti di vita familiare, o comunque legati all'esperienza diretta degli allievi. Dettatura, traduzione di brevi brani senza particolari difficoltà.

Lettura fatta dall'insegnante e commento di brevi racconti e poesie. Apprendimento di elementari regole grammaticali; confronto con le regole della lingua italiana.

Esercizi di vocabolario. Lettura di un'opera di facile comprensione.

MATEMATICA

L'insegnamento della matematica, pur giovandosi di elementi intuitivi, sperimentali e operativi, dovrà fundamentalmente far percorrere all'alunno l'itinerario logico per arrivare alla regola, con lo scopo di dargli il possesso del procedimento induttivo e deduttivo da cui deriva la risoluzione dei problemi.

Sulla base del sicuro maneggio dei calcoli con numeri interi e decimali acquisito nelle scuole elementari, si procederà a: scomposizione dei numeri in fattori primi; elevamenti a potenze, estrazioni della radice quadrata; determinazione del M.C.M. e del M.C.D.; frazioni e calcoli sulle frazioni; calcoli su sistemi di misura non decimali; le proporzioni; espressioni letterali e calcoli relativi; concetto di funzione: costruzione di diagrammi cartesiani rappresentativi di semplici funzioni; introduzione dei numeri relativi e calcoli relativi; risoluzione di semplici equazioni di primo grado.

L'insegnamento della geometria dovrà essere strettamente connesso con quello del disegno geometrico e dovrà essere svolto sui seguenti argomenti: la retta, gli angoli, vari tipi di poligoni; il triangolo: varie specie, proprietà dei triangoli, dedotte da verifiche sperimentali; rette parallele, proprietà degli angoli compresi fra esse ed una retta che le intersechi; proprietà dei poligoni, calcolo delle loro aree; teorema di Pitagora; il cerchio, poligoni inscritti e circoscritti, proprietà relative; calcolo di π in base ad accertamenti sperimentali; lunghezza della circonferenza e area del cerchio; concetto di figure simili: proporzionalità tra segmenti simili; i solidi: loro descrizione, accertamento delle loro proprietà fondamentali.

SCIENZE FISICHE E NATURALI

Più che per le altre materie il metodo sperimentale deve valere per tutti i rami della scienza. Si deve sempre partire dalla osservazione e dalla descrizione dei fenomeni per attirare l'attenzione sulla regolarità di essi e

per introdurre i concetti scientifici. Per la parte chimica tale metodo ci condurrà a dare l'idea dei fenomeni più elementari quali: reazioni di attacco dei metalli da parte di acidi; reazioni di attacco di sali da parte di acidi; precipitazioni; reazioni di combustione, eccetera; cristallizzazione di sali formati con reazioni precedenti, fino ad arrivare al concetto di atomo e di molecola, di cristallo, di ossidazione, eccetera.

Così ad esempio, la descrizione morfologica dei cristalli e le loro regolarità strutturali costituiranno oggetto di interesse, e questo interesse si rifletterà nello studio dei solidi, che si svilupperà in geometria.

L'insegnamento della geologia dovrà essere legato a quello della geografia fisica e dovrà illustrare l'ambiente nel quale si svolge la vita e si è sviluppata la civiltà, e potrà avvalersi della osservazione di modelli e plastici e di escursioni.

Quanto è detto per la mineralogia e la geologia va ripetuto per la parte biologica. Si insisterà sulla descrizione di cose che si possano mostrare in lezione insistendo più che sulla morfologia e la sistematica sulla fisiologia ed i processi metabolici. La naturalità della sistematica dovrà discendere dalla acquisizione conseguita attraverso la osservazione delle regolarità costitutive che si metteranno in luce per via comparativa, senza ingombro di sforzi mnemonici.

In questo quadro dovranno essere introdotti gli elementi fondamentali della fisiologia umana e dell'igiene, che sarà illustrata come l'arma principale nelle mani dell'uomo per tutelare la salute, prevenendo e dominando le malattie.

Sarà cura dell'insegnante promuovere la realizzazione di raccolte di erbari, raccolte di semi, eccetera, per la parte botanica e di raccolte di scheletri, eccetera, per la parte zoologica.

Anche l'insegnamento della fisica dovrà essere sostanzialmente sperimentale, e basato non solo sulla osservazione qualitativa dei fenomeni ma anche sulla loro misura.

Si insisterà sulla meccanica sperimentale, cominciando a dare la nozione della misura di lunghezza e di forza e quindi di velocità, di accelerazione e di moti (rettilineo, unifor-

me, uniformemente accelerato); introduzione intuitiva del principio di inerzia. Con dimostrazioni sperimentali si condurrà l'alunno ad acquisire la nozione che l'accelerazione di un corpo è proporzionale alla forza applicata, onde si deriverà la importanza del concetto di massa e poi di densità. Si faranno vedere e si descriveranno ed analizzeranno fenomeni in cui intervengano forze fra loro in equilibrio, così descrivendo le macchine semplici.

Concetto di pressione e sua misura, proprietà dei corpi allo stato solido, liquido, aerei forme, natura della resistenza passiva.

Fenomeni relativi al concetto di lavoro ed energia; temperatura e sua misura; concetto della quantità del calore; trasmissione del calore; trasformazione del lavoro in calore e viceversa; fenomeni ottici; riflessione della luce e rifrazioni; le lenti e gli specchi, scomposizione della luce, irraggiamento e radiazioni non visibili.

Elementi di elettricità e magnetismo. Descrizione degli effetti della corrente elettrica. Fenomeni connessi al passaggio della elettricità, creazione dei campi magnetici. Concetto della misura della sua intensità e delle tensioni, descrizione sommaria degli apparecchi di misura. Produzione di forze elettromotrici. Concetto di C.C. e C.A. Macchine elettriche. Energia elettromagnetica irraggiata.

Per la meteorologia ci si limiterà alla descrizione dei fenomeni meteorologici principali. La Terra come sede di fenomeni generali; gravità e campo magnetico terrestre.

DISEGNO

L'insegnamento del disegno deve mirare da una parte alla acquisizione di un fondamentale strumento di espressione e di lavoro, e dall'altra all'educazione del gusto.

Dagli esercizi di addestramento a mano libera, a matita, a penna si passerà via via

alla osservazione e alla riproduzione di oggetti dal vero, all'uso dei colori, degli strumenti essenziali di disegno e di misura. Si svilupperà quindi, in armonia con altri insegnamenti, la costruzione di figure geometriche, la rappresentazione di solidi, fino a giungere alle composizioni decorative.

Nell'ultima classe, attraverso l'impiego di riproduzioni, filmine, e, quando possibile, visite a musei e gallerie, l'alunno dovrà essere condotto ad una prima conoscenza dei grandi capolavori della pittura e della scultura.

CANTO E MUSICA

Anche nella scuola media al centro della educazione e della formazione del gusto musicale dovrà essere il canto corale, inteso anche come espressione di vita collettiva, di armonico rapporto umano. L'alunno dovrà essere stimolato all'apprendimento dei segni essenziali del linguaggio musicale.

Nello stesso tempo sarà opportuno accompagnare le esercitazioni corali, con audizioni musicali, con brevi cenni di storia della musica e con qualche notizia biografica degli autori più importanti.

EDUCAZIONE FISICA

Nella scuola media l'insegnamento di educazione fisica si propone di realizzare il passaggio da una attività essenzialmente concepita come giuoco ad un impegno più disciplinato, con un avvio all'agonismo sportivo.

La sicurezza nei movimenti, la scioltezza e l'armonia del corpo, il senso dell'ordine, della solidarietà, saranno perseguiti attraverso esercitazioni collettive via via più complesse.