



---

*Roma - 1995*

---

STUDI E DOCUMENTI  
*degli*  
*Annali della Pubblica Istruzione*

---

72

---



**LICEALITÀ  
E SPERIMENTAZIONE**



---

*Le Monnier*

*Questo volume, dovuto alla particolare attenzione del Direttore generale dell'Istruzione Classica, Scientifica e Magistrale, dott. Romano Cammarata, verso i problemi dell'innovazione e della riforma della scuola secondaria di secondo grado, ha per oggetto il rapporto tra le scuole liceali e magistrali e le sperimentazioni delle strutture curriculari dello stesso ordine di studi. Ne risulta l'approfondimento del tema attraverso il riferimento sia ai molti seminari tenuti nell'ultimo decennio tra i presidi dei medesimi istituti sia ad altre fonti tutte interne al Ministero della pubblica istruzione citate nell'opera.*

*Esso è stato curato dall'ispettore tecnico prof. Cesare Guasco, della stessa Direzione generale.*

*Mentre la presente pubblicazione era in corso di stampa, è deceduto il preside Gaetano Lo Nigro, della segreteria tecnica del Direttore generale, che si era particolarmente impegnato nella raccolta e nella sistemazione dei documenti di lavoro prodotti dai colleghi presidi nei seminari di studio e che sono stati utilizzati per la redazione del volume.*

*Vogliamo ricordarlo ad amici e collaboratori per la sua grande e continua dedizione alla scuola ed ai giovani studenti.*

STUDI E DOCUMENTI  
DEGLI  
ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE  
72

LICEALITÀ  
E SPERIMENTAZIONE

LE MONNIER

STAMPATO A FIRENZE  
NEGLI STABILIMENTI TIPOLITOGRAFICI  
«E. ARIANI» E «L'ARTE DELLA STAMPA»  
DELLA S. P. A. ARMANDO PAOLETTI  
MARZO 1996

TUTTI I DIRITTI RISERVATI

MARZO 1996

---

STABILIMENTI TIPOLITOGRAFICI «E. ARIANI» E «L'ARTE DELLA STAMPA»  
della S.P.A. Armando Paoletti - FIRENZE

# INDICE

*Presentazione*, di Romano Cammarata ..... Pag. ix

## Parte prima I PROBLEMI

1. IL QUADRO FORMATIVO .....	3
2. LA NORMATIVA SPERIMENTALE NEL D.P.R. 31 MAGGIO 1974, N. 419 .....	6
3. GLI INIZI E GLI SVILUPPI DELLE SPERIMENTAZIONI .....	9
Gli sviluppi .....	11
4. LE INIZIATIVE DI AGGIORNAMENTO E I SEMINARI DI STUDIO .....	12
Il clima dei lavori .....	16
5. IL PROBLEMA DELLA «RAZIONALIZZAZIONE» .....	19
Le prime proposte operative .....	21
6. IL PROGETTO DELLA LICEALITÀ .....	24
I livelli di licealità .....	26

7. LA LICEALITÀ COME UNITÀ DI CULTURA .....	31
Licealità e mondo attuale .....	31
Le finalità dell'itinerario formativo liceale .....	32
Unità di metodo come unità della cultura .....	35
8. I QUADRI CURRICOLARI .....	38
9. L'INDIRIZZO CLASSICO .....	40
Il biennio ed il triennio .....	41
10. L'INDIRIZZO LINGUISTICO .....	44
La licealità ed i linguaggi .....	46
Linee metodologiche .....	48
11. L'INDIRIZZO PEDAGOGICO-SOCIALE .....	50
Obiettivi e curriculum .....	52
Problemi aperti .....	53
12. L'INDIRIZZO SCIENTIFICO .....	55
Linee metodologiche .....	56
13. L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA E LETTERATURA LATINA .....	60
14. COORDINAMENTO, VERIFICHE, VALUTAZIONI .....	67
Il rapporto tra i corsi di ordinamento e gli indirizzi sperimentali .....	68
La verifica e la valutazione come processi di miglioramento .....	69
La valutazione del progetto .....	70
Il progetto Prometeo .....	73
L'aggiornamento .....	74

Parte seconda  
I PROGETTI

15. GLI INDIRIZZI LINGUISTICO E PEDAGOGICO-SOCIALE NELLA C.M. N. 27 DELL'11 FEBBRAIO 1991 .....	79
<i>Indirizzo linguistico sperimentale</i> .....	81
Premessa, 81; Caratterizzazione dell'indirizzo, 81; Il quadro curricolare, 82.	
<i>Indirizzo pedagogico-sociale sperimentale</i> .....	85
Premessa, 85; Caratterizzazione dell'indirizzo, 85; Il quadro curricolare, 87.	
16. LA SPERIMENTAZIONE DEL PROGETTO DELLA COMMISSIONE BROCCA .....	90
Il valore formativo degli indirizzi .....	92
<i>Gli indirizzi di tipo liceale</i> .....	94
Curricoli e quadri orari, 98.	
17. IL PROGETTO DI LICEO CLASSICO EUROPEO .....	103
Finalità del progetto .....	104
Struttura del progetto .....	106
Altri elementi caratterizzanti .....	108
La lezione ed il laboratorio culturale .....	109
Lo studio guidato .....	111
Le attività integrative .....	111
Piano di studi .....	112
18. LE SPERIMENTAZIONI AUTONOME .....	114
Valore e senso della sperimentazione .....	115
Funzioni e compiti delle scuole sperimentali autonome .....	118
Nuove tipologie di sperimentazione .....	119
19. IL PROGETTO PROTEO .....	122
Premessa .....	122
<i>Piani di studio</i> .....	124
Liceo classico, 125 - Profilo dell'indirizzo, 126; Liceo linguistico, 128 -	

Profilo dell'indirizzo, 129; Liceo sociale, 132 - Profilo dell'indirizzo, 133; Liceo scientifico, 135 - Profilo dell'indirizzo, 136; Liceo tecnologico, 139 - Profilo dell'indirizzo, 140.

<i>Commento ai piani di studio</i> .....	142
Le ragioni per rimandare l'insegnamento della storia soltanto al triennio: dal curriculum sistematico-sincronico dei primi due anni a quello sistematico-diacronico del triennio, 142; Le ragioni per la peculiare collocazione dell'insegnamento del latino nei diversi Licei, 146; Implicazioni didattiche delle rimanenti caratteristiche del curriculum nazionale, 150.	
20. IL RAPPORTO SCUOLA-LAVORO E LA FORMAZIONE POST-SECONDARIA .....	152
La formazione post-secondaria .....	155
21. I DATI STATISTICI 1994-95 .....	158
CONCLUSIONE .....	162

## PRESENTAZIONE

*Questa pubblicazione affronta ed approfondisce le tematiche relative al rapporto tra licealità e sperimentazione, in termini di innovazione di ordinamenti e strutture.*

*Vale la pena accennare agli inizi e sviluppi delle iniziative sperimentali nell'ambito dei licei e istituti magistrali, rilevandone anche potenzialità e limiti, in riferimento alle linee di aggiornamento impostate dalla Direzione generale dell'Istruzione classica, scientifica e magistrale ed al tentativo che pure si è fatto di razionalizzare la situazione in atto.*

*In questo quadro il tema della «licealità» è apparso, fin dall'inizio, di centrale rilievo. La licealità va vista come un progetto culturale di largo respiro, variamente articolato, attraverso il confronto fra i diversi saperi e le esigenze della società attuale e, tuttavia, rispondente ad un criterio coerente di obiettivi e di metodi, in grado di fornire allo studente capacità critiche, dominio di processi logici, possesso di linguaggi, abilità di confronti tra problemi e situazioni diverse, agilità di utilizzazione dei canali di comunicazione, e altresì modi di coniugare insieme impostazione teorica ed apertura alla prassi.*

*Nel testo presentato vengono approfondite natura e caratterizzazioni delle fondamentali tipologie liceali, esaminate in chiave di innovazione sperimentale, relativamente agli indirizzi classico, linguistico, pedagogico-sociale e scientifico, con particolare attenzione alle proposte contenute nella C.M. dell'11 febbraio 1991, n. 27 ed*

al Progetto della Commissione ministeriale presieduta dall'on.le Brocca. Un apposito capitolo è dedicato al Progetto di «Liceo classico per l'Europa» di iniziativa della Direzione generale ed attualmente in fase di sperimentazione presso un gruppo di Convitti nazionali statali ed un altro Progetto «Proteo» presso alcuni licei classici e scientifici.

In questo contesto emergono anche i nuovi ruoli e funzioni delle iniziative autonome di sperimentazione, in armonia sia con la «ratio» del D.P.R. del 31 maggio 1974, n. 419, sia con la natura specifica di ogni sperimentazione «scientificamente» impostata.

Alcuni quadri curriculari più significativi e alcuni dati statistici delle iniziative sperimentali relative all'anno scolastico 1994-95 concludono il lavoro.

Tutte le tematiche esaminate hanno la loro fonte primaria nei lavori condotti in numerosi seminari di aggiornamento per presidi, nei cui istituti sono in atto indirizzi sperimentali, organizzati dalla Direzione generale classica in anni recenti e sui quali è data ampia informazione nella parte iniziale della pubblicazione.

Il materiale, assai vario, è stato in parte rielaborato, anche nel tentativo di presentarlo in una organica sintesi. Esso rispecchia, tuttavia, la vivacità e l'interesse del momento in cui è nato ad opera di chi si trovava direttamente coinvolto nelle iniziative sperimentali. Il testo pertanto dovrebbe risultare ricco di stimoli.

Oltre che una doverosa «testimonianza» verso quei protagonisti, la pubblicazione vuole essere uno strumento di studio e di aggiornamento per presidi ed insegnanti dei licei ed istituti magistrali, perché accanto a momenti di riflessione teorica, offre un largo ventaglio di esperienze reali e di modelli di riferimento pratico. Ovviamente anche gli altri ordini scolastici, particolarmente quelli di secondo grado, vi potranno trovare stimolante motivo di confronto.

Il tema della sperimentazione era già stato inserito in una pubblicazione di «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione» (n. 30, 1984) dedicata all'Istruzione classica, scientifica e magistrale in Italia, con riferimento ai problemi allora in atto. In seguito le problematiche sperimentali sono state affrontate in pubblicazioni di carattere sistematico, anche concernenti aspetti settoriali.

*La pubblicazione attuale raccoglie gli esiti di un lungo itinerario di lavoro in un momento che può considerarsi conclusivo e di passaggio verso un sistema innovativo che certamente dovrà assumere le caratteristiche di una «riforma» dell'intero sistema scolastico, «riforma» che non potrà non tener largo conto di detto itinerario. Anche questa esigenza emerge con forza dalla nuova pubblicazione e da qui ne vengono la sua attualità ed il suo interesse.*

ROMANO CAMMARATA

Parte prima

I PROBLEMI

## 1.

### IL QUADRO FORMATIVO

Un'attenta analisi «storica» delle più recenti vicende della scuola italiana permette di individuare nella sperimentazione attivata nell'ambito degli istituti liceali uno dei momenti più qualificanti di rinnovamento e di risposta delle istituzioni scolastiche alle attese di una società in cambiamento, per offrire ai giovani, mediante strutture, metodologie e curricoli rinnovati, percorsi didattici in grado di assicurare una completa formazione umana e culturale, che sia nello stesso tempo compatibile con i molteplici linguaggi caratterizzanti la cultura contemporanea e con l'acquisizione di strumenti e modalità di comunicazione indispensabili nel contesto di un «villaggio globale» interdipendente.

Il cammino di 25 anni di sperimentazione nella scuola secondaria liceale (le prime iniziative risalgono infatti al 1970) contrassegnato da luci ed ombre, ma ricco di fermenti fortemente innovativi, dopo un confronto vario ed articolato, offre ormai elementi di chiarezza, circa alcuni problemi che sono stati oggetto di prolungato dibattito.

È risultata, infatti, una unanime convergenza nel ribadire i caratteri essenziali della licealità e delle sue finalità.

Essa offre la garanzia di un'ampia formazione, ricca di stimoli e polivalente, dove le discipline peculiari del liceo sono viste come la specificazione di una base culturale più generale verso aree disciplinari e linguaggi particolari della nostra civiltà.

Infatti la licealità tende a privilegiare:

- la promozione negli studenti della consapevolezza di essere

soggetti in grado di interpretare la realtà e di regolare il cambiamento, attraverso l'acquisizione di modelli e strumenti di analisi e di riflessione e la lettura dei fenomeni storico-sociali nel loro più ampio significato;

– la comprensione unitaria dei contenuti del sapere, non finalizzata ad una specifica professionalità e alla spendibilità immediata, ma orientata verso la prosecuzione degli studi o verso l'inserimento nel mondo del lavoro dopo la frequenza di specifici corsi post-diploma;

– una formazione, cioè, che non si valuta affatto su specifiche abilità, ma piuttosto, com'è ormai ampiamente noto, sull'acquisizione di capacità critiche, di dominio dei processi logici, di possesso dei linguaggi, di abilità di «transfert» tra problemi diversi, di disponibilità all'aggiornamento ed alla formazione permanente. Di questi obiettivi la «liceità» può essere in grado di garantire la realizzazione.

Appare, dunque, evidente, nell'ambito del liceo, che la dimensione culturale è preminente e si accompagna ad una formazione umana ed intellettuale che deve possedere i caratteri della flessibilità e del discernimento di fronte alle diverse situazioni problematiche.

Tuttavia si deve sottolineare l'opportunità di coniugare l'impostazione teorica con l'*apertura alla prassi* e alla promozione di *diffuse capacità operative*, in grado di permettere un intelligente inserimento in una società complessa. Proprio l'agilità nel muoversi per i diversi canali della comunicazione verso sintesi unitarie trova un valido e irrinunciabile supporto nella conoscenza dei diversi linguaggi, di volta in volta finalizzati a un momento più squisitamente formativo e ad un ruolo più funzionale.

In tale contesto culturale e formativo vanno individuate le linee proprie del settore liceale, adatte a garantirne la specificità, anche in un quadro di riforma generale della scuola secondaria superiore.

È in questo quadro complessivo che si collocano i Seminari di aggiornamento per i presidi delle scuole liceali, che la Direzione generale per l'Istruzione classica, scientifica e magistrale ha organizzato in particolare negli anni 1986-1990.

Essi hanno avuto di mira da una parte il confronto e la «razionalizzazione» delle sperimentazioni già in atto; dall'altra hanno offerto quadri concettuali e metodologici pertinenti e congrui con la cultura e la pedagogia della «licealità».

Di queste problematiche e dei vari seminari che le hanno affrontate, si vuol dare in questa pubblicazione ampia informazione. In premessa si è voluto accennare per chiarezza al quadro generale nel quale ci si è mossi.

Tuttavia sono stati tenuti presenti anche molti altri importanti elementi di confronto con le più recenti ed aggiornate innovazioni sperimentali, che hanno coinvolto il settore della scuola liceale e magistrale, anche dopo i seminari suddetti.

## 2.

### LA NORMATIVA SPERIMENTALE NEL D.P.R. 31 MAGGIO 1974, N. 419

La sperimentazione, com'è noto, ha ricevuto la propria normativa dalla legge n. 477 del 30 luglio 1973 e più specificatamente dal conseguente decreto delegato, cioè dal D.P.R. n. 419 del 31 maggio 1974.

L'art. 3 del D.P.R. citato introduce la distinzione tra l'innovazione di ordinamenti e l'innovazione di strutture. Con la prima si intendono quelle sperimentazioni che conducono ad innovazioni parziali riferite a singole discipline, o a gruppi di discipline, senza modificazioni del curricolo generale della scuola di appartenenza. Queste iniziative vengono anche chiamate con il termine di mini-sperimentazioni.

Le innovazioni delle strutture sono, invece, quelle che modificano l'intero corso della scuola presso la quale esse si svolgono, attivando, per esempio, indirizzi curriculari completamente diversi e modificando anche i titoli finali di maturità. Sono dette per questo globali o anche maxisperimentazioni.

L'art. 3 stabilisce l'iter normativo delle sperimentazioni di ordinamenti e strutture. Dopo aver indicato gli organi competenti a proporre le iniziative (Collegi dei docenti, Consigli di Circolo o di Istituto, Consigli scolastici distrettuali, Consiglio nazionale della pubblica istruzione, IRRSAE, Centro europeo dell'Educazione, anche sulla base di programmazioni nazionali) definisce gli elementi che ogni valido progetto sperimentale deve contenere: identificazione del problema e sua motivazione; formulazione scientifica dell'ipotesi di lavoro; individuazione degli strumenti e delle condizioni organizzative; preventivo di spesa; descrizione dei procedimenti metodologici; modalità di verifica dei risultati e della loro pubblicazione.

Il Collegio dei docenti e il Consiglio di Istituto della sede

presso la quale la sperimentazione dovrà effettuarsi sono tenuti ad esprimere il loro parere favorevole prima dell'inoltro del progetto al Ministero della Pubblica Istruzione.

L'IRRSAE competente per territorio è tenuto ad esprimere un parere tecnico sulle proposte di sperimentazione, sulla cui base il Ministero della P.I. può autorizzare annualmente le iniziative. Il decreto ministeriale determina materie ed orari di insegnamento, durata della sperimentazione e, in base all'art. 4 del medesimo D.P.R., la corrispondenza del titolo finale di studio, al fine di assicurare la piena validità degli studi compiuti dagli alunni delle classi e delle scuole interessate.

È necessario ricordare che l'iscrizione degli alunni alle classi sperimentali ex art. 3 avviene su specifica domanda e non può mai essere fatta d'ufficio.

Gli istituti sono anche tenuti al termine di ogni anno scolastico ad inviare l'opportuna documentazione valutativa espressa dal Collegio dei docenti sui risultati conseguiti dalle sperimentazioni al Provveditorato agli Studi, ai Consigli scolastici distrettuali e provinciali, all'IRRSAE di competenza e al Ministero della Pubblica Istruzione, presso le Direzioni generali, od Ispettorati relativi (art. 6 del citato D.P.R.).

Non è possibile, invece, scendere ad un'analisi più dettagliata dei singoli elementi indicati nel Decreto delegato, già in se stessi chiaramente definiti, né ad altre particolari normative introdotte da varie C.M. Sembra solo opportuno sottolineare l'importanza che richiede la preparazione del personale docente impegnato nell'attività sperimentale, che comporta, in maniera nettamente superiore al normale, attività di studio e di ricerca, sia sul piano culturale che metodologico, disponibilità alla collaborazione con gli altri docenti, capacità di programmazione e di valutazione, sistematicità nella raccolta della documentazione ed attitudine alla verifica della stessa ipotesi sperimentale.

La prima C.M. che diede disposizioni organiche per l'attuazione delle iniziative sperimentali nelle scuole di ogni ordine e grado fu la n. 27 del 25 gennaio 1977, alla quale ne seguirono molte altre fino agli ultimi anni, ma non è il caso in questa sede di addentrarsi in particolari dettagli.

La sottolineatura che è stata fatta del D.P.R. 419 del 1974 sta ad indicare l'importante ruolo che esso ha avuto negli sviluppi delle innovazioni sperimentali, in qualsiasi modo proposte. Le innovazioni già in atto vi trovarono la loro formalizzazione giuridica ed amministrativa e le successive vi avrebbero trovato i punti di riferimento normativo indispensabili. Esso ha infatti permesso che gli sforzi e i processi innovativi non rimanessero in un contesto di aleatorie opportunità. Ciò ha prodotto l'effettivo diffondersi dei progetti sperimentali.

Tuttavia è da rilevare che se ne è fatto un uso anche eccessivo e talvolta distorto.

La carenza nella cultura pedagogica italiana e spesso nella prassi scolastica di una autentica collocazione delle procedure e dei metodi sperimentali ne hanno, cioè, alterato il valore e l'esatto uso. Ciò può essere affermato anche con riferimento alla realtà di cui qui ci occupiamo. Se nella «sperimentazione» pedagogica e didattica si deve comprendere il controllo scientifico delle ipotesi, dei fatti educativi e dei processi di insegnamento-apprendimento, una buona parte delle strutture realizzate, anche di quelle tuttora in atto, non ha più nulla di sperimentale, in quanto da tempo ha perso quel carattere di precarietà e di incertezza che necessariamente connota ogni effettiva sperimentazione in attesa di verifica e di valutazione. C'era il rischio, e c'è tuttora, di trovarsi davanti a due strutture scolastiche diverse, una, quella sperimentale, che presume di essere più rispondente alle nuove esigenze educative e sociali, riservata relativamente a pochi, l'altra, quella di ordinamento, per i molti esclusi dalla prima.

Resta, tuttavia, ed è bene ripeterlo, il D.P.R. n. 419 del 1974, quale unico strumento possibile di innovazione, sia strutturale che metodologico-didattica.

Né va nascosto che la progettazione di un curriculum costituisce un'operazione oggettivamente complessa e difficile: richiede una vasta gamma di competenze, creatività e capacità di controllo, tali da assicurare il rigore delle singole parti per materie e per quadri di apprendimento in un impianto generale, tuttavia, organico e coerente, cioè sistematico ed insieme flessibile, che preveda i necessari meccanismi di controllo ed autocorrettivi. Anche da qui è venuta la necessità dei processi di «razionalizzazione» che si sono avviati.

### 3.

## GLI INIZI E GLI SVILUPPI DELLE SPERIMENTAZIONI

Le iniziative sperimentali del periodo 1970-74 (prima ancora dell'emanazione del D.P.R. 419/1974) hanno avuto sviluppi di notevole consistenza ed hanno determinato innovazioni sostanziali in molti tipi di curricula e di aree disciplinari presso le scuole che le hanno attivate.

Fin dagli inizi degli anni Settanta, infatti, furono evidenti alcune scelte strutturali da parte di sperimentazioni che si sarebbero rapidamente generalizzate, come la presenza nella scuola quinquennale di un biennio a carattere prevalentemente orientativo e di un successivo triennio a carattere più strettamente formativo, che doveva concludersi con gli esami di maturità. Anche la struttura area comune ed area di indirizzo veniva diffondendosi: nella prima erano collocate le discipline di formazione generale e nella seconda quelle dei settori specifici. Un'area elettiva comprendeva attività libere di natura la più diversa. Non mancarono sperimentazioni a carattere «onnicomprensivo» per l'intero ciclo quinquennale.

Così, dopo i lavori dell'Incontro internazionale organizzato a Frascati, presso il Centro europeo dell'educazione, dal Governo italiano e dall'OCSE nel maggio del 1970, la Commissione di studio e di ricerca istituita con D.M. del 5 gennaio 1971 (Commissione Biasini) sottolineava, fra l'altro, il ruolo che avrebbe dovuto assumere la sperimentazione in ordine alla riforma della scuola secondaria superiore.

Fu allora costituito presso il Ministero della pubblica istruzione un Comitato tecnico-scientifico per la sperimentazione con compiti di consulenza, orientamento e verifica e fu elaborato, a

cura dello stesso Ministero, un progetto di biennio unitario, che fu attuato inizialmente in diciassette sedi diverse a decorrere dall'anno scolastico 1974/75. Questo tentativo fu, tuttavia, limitato dal fatto di riferirsi alla sola prima fase biennale della nuova scuola, la quale era ancora totalmente da strutturare e, pertanto, non ebbe ulteriori sviluppi. Le sperimentazioni interessate o chiusero dopo breve tempo, o dovettero costruire autonomamente il triennio successivo.

In seguito le iniziative sperimentali hanno spesso privilegiato le prospettive offerte dai vari progetti di riforma che si sono succeduti, soffrendo di tutte le oscillazioni ed incertezze, talvolta anche notevoli, di quei progetti.

Un breve «excursus» sulla realtà di quei primi anni vede anche le scuole dell'ordine classico, scientifico e magistrale impegnate in varia misura.

Nell'anno scolastico 1970-71, infatti, furono emanati i primi decreti ministeriali che autorizzavano le sperimentazioni di biennio unitario presso i licei classici statali di Aosta, di Rovereto e due di Roma (liceo classico di via Livenza e liceo classico «Virgilio»), nate da propri progetti autonomi. Dal 1973/74 si aggiungevano altri sei bienni delle scuole classiche, scientifiche e magistrali e dall'anno successivo ulteriori 14 sedi, distribuite prevalentemente al nord e al centro Italia, ma con due sedi anche nel Sud, cioè a Taranto, presso il liceo classico «Q. Ennio» e a Maglie presso il liceo classico «Capece».

Nello stesso anno 1974/75 avevano inizio le sperimentazioni di biennio unitario promosse, come già accennato, dal Ministero della pubblica istruzione, tra cui 8 presso licei classici e licei scientifici.

Senza entrare nel merito della complessa problematica di queste iniziative, va detto che il loro limite si rivelò, successivamente, nell'impossibilità di costituire una effettiva alternativa alla scuola di ordinamento, anche per la inevitabile incompatibilità con la realtà legislativa e normativa esistente, come, in particolare, per la necessità di garantire agli allievi esiti scolastici tali da non pregiudicare il loro accesso ai successivi anni dei corsi tradizionali<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Vedi G. GIUGNI, *La sperimentazione educativa in Italia*, CDNL, 1975.

Negli anni Ottanta gli sviluppi delle iniziative sperimentali furono molto consistenti nelle scuole secondarie superiori dell'ordine classico, scientifico e magistrale.

Infatti, nell'anno scolastico 1986-87, erano già in atto 97 sperimentazioni di carattere globale, distribuite in 30 licei classici, 30 licei scientifici, 29 istituti magistrali, 7 scuole magistrali e un educando femminile.

Al termine del medesimo decennio, l'anno scolastico 1990-91 vedeva ormai la presenza delle sperimentazioni globali in 295 sedi, delle quali 49 licei classici, 80 licei scientifici, 151 istituti magistrali e 15 scuole magistrali.

L'anno successivo, 1991-92, ha rappresentato una svolta importante per le sperimentazioni globali a causa dell'emanazione di due progetti di iniziativa ministeriale, uno la C.M. n. 27 dell'11 febbraio 1991 della Direzione generale classica e l'altro i Piani di studio della Commissione ministeriale presieduta dal sottosegretario alla pubblica istruzione, on. Beniamino Brocca. Questi ultimi venivano attivati dal medesimo anno scolastico, i primi invece dal successivo 1992-93.

I due progetti, dei quali si dirà, andavano a sostituire progressivamente parte delle precedenti iniziative sperimentali autonome.

Nell'anno scolastico 1991-92 le iniziative sperimentali sono presenti in 363 istituti, dei quali 68 licei classici, 97 licei scientifici, 182 istituti magistrali e 16 scuole magistrali.

Al termine di questa ricerca sono pubblicati i quadri statistici riferiti all'anno scolastico 1994-95, dai quali emerge la presenza di ben 619 istituti dell'ordine classico, scientifico e magistrale sedi di sperimentazioni globali, pari a circa il 50% del totale degli istituti medesimi.

#### 4.

### LE INIZIATIVE DI AGGIORNAMENTO E I SEMINARI DI STUDIO

L'attenzione alle esigenze di aggiornamento era già da tempo presente nella Direzione generale dell'Istruzione classica, scientifica e magistrale attraverso proprie iniziative nei confronti del personale direttivo di ruolo degli istituti scolastici dipendenti. La spinta innovativa sperimentale ha indubbiamente incrementato le iniziative del settore a partire dall'anno 1986.

In una prima fase, una dozzina di convegni, tenuti a livello nazionale in varie sedi, avevano avuto come obiettivo l'aggiornamento dei presidi, soprattutto di nuova o di recente nomina, su tematiche generali e specifiche inerenti le loro funzioni, da quelle di mediatori e coordinatori di istanze culturali e sociali a quelle di natura giuridica ed amministrativa, nonché sui processi di informatizzazione della gestione della scuola, nei suoi vari aspetti, non esclusi quelli didattici.

Non erano, tuttavia, mai mancati i riferimenti, e spesso gli approfondimenti, sulle problematiche sperimentali, come via via si venivano sviluppando, dal diffondersi, cioè, di sperimentazioni parziali in varie aree disciplinari (matematico-informatiche, lingue straniere, storia dell'arte, scienze naturali ed altro) al più impegnativo campo delle sperimentazioni globali con i vari indirizzi già largamente diffusi sul territorio nazionale e con i loro specifici problemi di quadro orario, ristrutturazione di cattedre, innovazioni metodologico-didattiche, aggiornamento di docenti, ecc.

Complessivamente i presidi, che avevano frequentato questi seminari, erano stati circa seicento. Essi hanno prodotto una serie di

documenti attraverso i vari Gruppi di lavoro, almeno una quarantina, che affrontano in maniera spesso molto articolata le tematiche sopra accennate e anticipano nel tempo la più ampia produzione della successiva fase, sulla quale più ampiamente riferiamo.

Conclusosi questo primo ciclo di iniziative, infatti, le problematiche complesse ed articolate delle sperimentazioni globali, ormai in numero rilevante, si sono imposte, per così dire, prepotentemente, all'attenzione sia della Direzione generale, che di esse aveva la responsabilità soprattutto nella fase di esame e di autorizzazione dei progetti, nonché nell'assistenza e vigilanza tecnica attraverso il corpo degli ispettori, sia degli stessi capi di istituto e dei Collegi dei docenti, che di quei progetti erano proponenti, gestori e realizzatori.

Nel quinquennio 1986-1990 tutti i presidi degli Istituti con iniziative sperimentali globali, almeno di maggiore rilevanza quantitativa per numero di corsi e di classi e qualitativa per complessità di indirizzi e per connesse problematiche, hanno partecipato ai seminari di aggiornamento. Essi sono stati 8: due a Montecatini Terme (novembre 1986 e maggio 1987) sulle tematiche di fondo che investivano la generalità delle sperimentazioni e dei connessi indirizzi; quattro sui problemi di specifici settori: a Cisternino (maggio 1988) sulla sperimentazione nella scuola magistrale; a Stresa (novembre 1989) sull'indirizzo socio-pedagogico; a Taranto (novembre 1989) e ad Acireale (dicembre 1989) sull'indirizzo linguistico ed infine due, nuovamente di carattere generale e conclusivo, uno a Biandronno (aprile 1990) e l'altro a Bari (dicembre 1990). Parallelamente nei mesi di ottobre e novembre 1987 furono tenuti tre seminari (ad Alghero, Milazzo e Montesilvano) dove i temi della sperimentazione, programmazione e valutazione ebbero spazi prevalenti.

I periodi intermedi tra un seminario ed un altro sono stati occupati da incontri di gruppi più ristretti di presidi, che si sono tenuti a Roma presso la Direzione generale o anche in altre sedi, con l'incarico di rielaborare il materiale prodotto nei seminari, trarne conclusioni, anche se provvisorie e predisporre i documenti per i successivi lavori, particolarmente in ordine alla strutturazione dei singoli indirizzi sperimentali.

Questo imponente impegno, tra seminari ed incontri preparatori, ha visto oltre 500 presenze di presidi che si sono avvicendati alternativamente. Sono stati inoltre presenti ed ampiamente utilizzati gli Ispettori tecnici, secondo le specifiche competenze nei settori della sperimentazione e dell'aggiornamento, nonché il personale dirigente amministrativo della Direzione generale per le tematiche relative ai propri settori.

È da sottolineare la presenza e l'assidua partecipazione ai lavori dei seminari dello stesso Direttore generale dell'istruzione classica, scientifica e magistrale, dott. Romano Cammarata, che ha stimolato fortemente l'impegno di tutti e garantito la serietà dell'intero piano di lavoro, realizzando un clima di reale e gratificante collaborazione.

Questo clima ha suggerito, tra l'altro, al medesimo Direttore generale una serie di lettere inviate, nel periodo di questi anni, ai «gentili presidi» degli istituti dipendenti, relative a problemi di natura organizzativa e di innovazione metodologico-didattica, che hanno incontrato ampi consensi, come anche alcune risposte critiche.

La metodologia dei seminari è stata caratterizzata dagli ampi spazi dati al dibattito ed ai gruppi di lavoro dei presidi partecipanti. Dopo brevi relazioni introduttive da parte degli Ispettori tecnici, o dei dirigenti amministrativi, sono stati gli stessi presidi i protagonisti maggiori dei lavori e delle conclusioni dei singoli seminari. Né poteva essere diversamente. Si trattava, infatti, quasi sempre di iniziative sperimentali nate dalle autonome decisioni dei Collegi dei docenti. Nel rispetto di tali autonomie, si è voluto che dal confronto tra loro scaturissero modelli sperimentali più coerenti e proponibili in più ampie sedi, anche come ipotesi non trascurabili di riforma generale della scuola secondaria di secondo grado.

Questa pubblicazione, nelle sue varie parti, fa riferimento quasi esclusivamente all'ampia documentazione prodotta nei seminari ed agli incontri ad essi collegati. Sono stati raccolti, ordinati ed utilizzati almeno una cinquantina di documenti, che si sono aggiunti a quelli della precedente fase. Alla mole quantitativa di essi fa certamente riscontro un alto livello di qualità. Questa qualità, sia consentito dirlo, dimostra come il fenomeno speri-

mentazione, pur con tutti i suoi riconosciuti limiti e difficoltà, abbia fortemente stimolato l'intero ambito della scuola liceale. Gli stessi presidi, attraverso le loro mediazioni, si sono fatti in realtà portatori delle esigenze e dei problemi dei vari Collegi dei docenti e degli studenti delle loro scuole, che la sperimentazione, appunto, «sperimentavano» e in qualche modo verificavano.

Una scuola liceale, dunque, attenta alla sua specificità, ma in profondo movimento, contro una vecchia ed ingiusta accusa di immobilismo culturale e pedagogico.

Questa impegnativa fase ha trovato la sua conclusione, in coerenza con i lavori svolti e ad iniziativa della Direzione generale, nella preparazione, stesura e pubblicazione di una specifica C.M. n. 27, in data 11 febbraio 1991, a firma dell'allora Ministro della pubblica istruzione, on. Gerardo Bianco, che proponeva due modelli di indirizzi sperimentali di tipo liceale: l'uno linguistico, l'altro pedagogico-sociale. Essi rispondevano alle due più evidenti ed urgenti esigenze di riforma, la prima per supplire alla totale assenza nella scuola statale del liceo linguistico, la seconda per le evidenti carenze del settore magistrale (Scuola magistrale ed Istituto magistrale). Questi modelli erano proposti all'attenzione dei Collegi dei docenti e sono stati di fatto accolti in numerosi casi, ma sempre nel pieno rispetto delle scelte dei medesimi Collegi nell'ambito delle innovazioni sperimentali.

Su questi modelli si dirà ampiamente in seguito.

La fase così conclusa doveva infine incontrarsi e confrontarsi con una nuova proposta globale di innovazione sperimentale, rappresentata dai nuovi *Piani di studio della Scuola Secondaria Superiore e Programmi dei primi due anni (Le proposte della Commissione Brocca)* pubblicati nel 1991 e poi dei Trienni nel 1992<sup>2</sup>.

Questa ipotesi, che si presentava, e si presenta tuttora, come una complessa e sistematica proposta di innovazione dell'intero arco della scuola secondaria superiore, è nata per opera di una

---

<sup>2</sup> In «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», Le Monnier, 1991, n. 56, 1992, nn. 59-60 e 61.

Commissione di nomina ministeriale, presieduta dal sottosegretario della pubblica istruzione, on. Beniamino Brocca, fin dal febbraio del 1988 e si è valsa delle competenze di esperti di vari settori e di varie aree disciplinari.

Dopo alcune prime adesioni, dall'anno scolastico 1991-92 in poi la nuova proposta sperimentale veniva adottata da numerose scuole dell'ordine classico, scientifico e magistrale, pur senza sovrapporsi totalmente alle iniziative già in atto.

Sarà dedicato un apposito capitolo ai problemi di approccio a questi nuovi piani di studio da parte di scuole già ricche di un cospicuo patrimonio sperimentale.

Qui ricordiamo che dal febbraio 1992 al maggio 1993 una decina di seminari di presidi sono stati dedicati ai nuovi piani ed ai nuovi programmi, sia per un confronto con le strutture culturali e pedagogiche della licealità, sia per l'approfondimento delle indicazioni metodologiche e didattiche che caratterizzano il progetto.

Sul piano metodologico anche questi seminari si sono adeguati alle esperienze precedenti. Si sono, infatti, prodotti almeno una quarantina di altri documenti.

L'opera di aggiornamento doveva in seguito affrontare problemi di maggiore specificità in ordine alle varie aree disciplinari e pertanto doveva rivolgersi direttamente agli insegnanti delle singole discipline. I seminari di questo diverso tipo hanno incominciato ad assumere notevole consistenza dall'anno 1992, ma essi esulano dall'ambito della nostra ricerca.

## IL CLIMA DEI LAVORI

Sia permesso ancora sottolineare la grande complessità dei problemi affrontati e la forte tensione culturale e pedagogica che ha attraversato e sostenuto il lavoro nei vari seminari. Questo impegno e questo clima furono subito condivisi da tutti e furono resi evidenti fin dal momento iniziale dal Direttore del primo dei seminari, l'ispettore tecnico centrale, prof. Arles Santoro, a Montecatini Terme (20-25 novembre 1986).

Della sua introduzione ai lavori riportiamo una breve, ma significativa sintesi, che offre, tra l'altro, importanti sottolineature in ordine alla fisionomia dell'intera scuola secondaria superiore.

I lavori, diceva, infatti, l'ispettore Arles Santoro, avrebbero dovuto riferirsi soprattutto alle idee di fondo e ciò voleva dire far chiarezza proprio sulla fisionomia della scuola secondaria superiore.

«Ciò che decide della primarietà o secondarietà di un corso di istruzione è il piano di studi che l'informa, non la collocazione formale nell'ordinamento scolastico: se il piano di studi comprende un insieme di materie eterogenee, di formazione generale, senza privilegiare nessun specifico *asse culturale*, non si esce dall'ambito della scuola primaria di base. Si ha, viceversa, scuola secondaria superiore solo quando il piano di studi ruota attorno a un gruppo di discipline caratterizzanti uno specifico settore del sapere, al fine di assicurarne una conoscenza relativamente approfondita e di dare il possesso almeno dei principali strumenti conoscitivi e operativi propri di quel sapere. Cioè la scuola secondaria superiore è, per sua natura, differenziata al suo interno in tanti percorsi autonomi e lo deve essere sin dall'inizio, sia per motivi psicologici (la scelta tra i diversi corsi di studio deve concretarsi quando i soggetti interessati dispongono ancora della indispensabile plasticità psichica e mentale per trarre frutto dalla scelta stessa e quando hanno di fronte a loro il tempo necessario per raggiungere la padronanza richiesta per quel determinato ambito del sapere) sia per ragioni tecniche, soprattutto in relazione ai tempi necessari, perché ogni percorso possa portare a livelli di maturazione adeguati. Se si pensa a un piano di studi che ruoti attorno a un gruppo di discipline caratterizzanti (e credo sia difficile dare una definizione più convincente sulla sostanza della secondarietà), un quadro di discipline al contrario comuni, solo di formazione generale, potrebbe essere inquietante, qualora abbiano a stabilirsi programmi e misure orarie rigidamente identici, senza la possibilità di taluni rafforzamenti o ampliamenti, che potrebbero rendersi indispensabili per una sintesi organica tra discipline comuni e specifiche e per un discorso globalmente caratterizzato, che è la sola garanzia della formatività di un curriculum secondario».

«La *differenziazione degli indirizzi*», aggiungeva Arles Santoro, «graduale da subito e netta da un certo livello in poi, è nella

natura stessa dei saperi, diversi tra loro per contenuti, statuto epistemologico, metodi e strumenti di analisi. Ogni sapere, se studiato e conosciuto secondo le sue regole, porta a quel livello di competenza e di maturazione intellettuale che rappresenta l'obiettivo della scuola secondaria superiore».

Il tema della razionalizzazione della sperimentazione andava dunque posto in forma problematica. Occorreva vedere entro quali limiti e secondo quali parametri un riordinamento della sperimentazione dell'ordine liceale fosse possibile, anche ai fini dell'eventuale inserimento delle scuole sperimentali nei piani di riforma senza traumi eccessivi, anzi con una loro autonomia, oltre che didattica, per qualche aspetto anche strutturale.

In generale le iniziative sperimentali, quelle non improvvisate, quelle educativamente e culturalmente serie hanno avuto dei meriti che vanno riconosciuti: esse sono state un segno di vita davanti all'intorpidimento e alle incertezze per il lungo rinvio delle indispensabili innovazioni; hanno costretto i professori a studiare, ad aggiornarsi, a formulare idee; hanno richiesto una vita didattica più unitaria, una maggiore collaborazione tra i docenti per programmare il lavoro; hanno dato indicazioni nuove e hanno favorito aperture extrascolastiche positive.

«Siamo qui», concludeva Santoro, «in questi giorni a *riflettere* e a *verificare* il nostro cammino, non per ripiegarci su noi stessi, né tanto meno per processare la sperimentazione o la scuola. Il nostro è oggi un impegno di discernimento nel complesso problema e richiede intensità di partecipazione e piena disponibilità».

## 5.

### IL PROBLEMA DELLA «RAZIONALIZZAZIONE»

Le 97 maxi-sperimentazioni attivate nell'anno 1986-87, già ricordate, comprendevano complessivamente 183 indirizzi così distinti:

- indirizzi classici, che si concludevano con la maturità classica: 13;
- indirizzi di varia natura e tipologia (scientifici, matematico-informatici, biologico-sanitari, fisico-matematici, chimico-fisici, ecc.) con la maturità scientifica: 45;
- indirizzi pedagogici, socio-pedagogici, pedagogico-didattici, delle scienze umane e sociali, con la maturità magistrale: 36;
- indirizzi linguistici, linguistico-letterari, umanistico-linguistici, con la licenza linguistica: 68;
- indirizzi artistici (o d'arte applicata) con la maturità artistica: 6;
- indirizzi tecnici con diverse maturità tecniche: 15<sup>3</sup>.

Nel delineare il breve quadro di queste tipologie sperimentali, si può dire che per il *settore classico* nessuna innovazione si dimostrava particolarmente rilevante se non per qualche indirizzo

---

<sup>3</sup> Gli indirizzi tecnici, di evidente anomalia rispetto alle scuole dell'ordine liceale, erano destinati a scomparire rapidamente, o ad essere diversamente accorpati presso le scuole dell'ordine tecnico, salvo alcuni rari casi.

orientato verso la formazione di operatori dei beni culturali ed ambientali.

Notevole sviluppo avevano invece gli *indirizzi linguistici*, che si concludevano con il titolo di licenza linguistica a causa della ben nota assenza di corsi linguistici nelle scuole di Stato.

Sono strutturati tuttora sulla base dell'inserimento di tre lingue straniere nel curriculum, di cui la terza è generalmente presente nel triennio finale.

Incerte ne erano allora finalità ed obiettivi specifici, sospesi fra una formazione culturale generale di tipo moderno, con particolare riferimento all'ambito europeo ed alla sua storia, letteratura e civiltà ed una preparazione, invece, più tecnica e professionale. Tipica l'incertezza della posizione del latino in tale contesto. Di esso si discuteva infatti il ruolo rispetto alla educazione linguistica, nella tendenza a considerare la lingua come oggetto fine a se stesso, mentre si sminuiva, forse, la sua funzione di conoscenza di una civiltà e di una cultura. È un tema di cui si è discusso a lungo nei seminari di aggiornamento e che sarà ripreso più avanti.

Nell'ambito degli *indirizzi scientifici* vi era spesso una sostanziale corrispondenza con il liceo tradizionale, ma con diversa e varia strutturazione dei curricula, soprattutto per quanto riguarda l'area delle discipline matematiche e scientifiche e con l'introduzione di nuove materie, come, in maniera più diffusa, dell'informatica, che dava talvolta origine a specifici indirizzi.

Una innovazione notevole era in questo campo l'istituzione degli indirizzi *biologico-sanitari*, o *chimico-biologici*, sollecitati allora dalla riforma del sistema sanitario nazionale, allo scopo di favorire la professionalità di base degli operatori non medici del settore.

Le difficoltà delle intese con il sistema sanitario nazionale ed il mancato o insufficiente raccordo con le strutture formative successive alla scuola secondaria di II grado, determinavano certamente notevoli incertezze. Il titolo finale di studio di maturità scientifica o, in qualche caso, di maturità professionale per tecnico di laboratorio chimico-biologico, era causa di altrettante difficoltà per la scarsa coerenza dei diversi curricula. Il settore per le sue intrinseche carenze sarebbe andato rapidamente in riduzione o ad esaurimento.

Per l'*indirizzo magistrale* quasi tutte le iniziative erano caratte-

rizzate da problematiche di fondo nella definizione degli obiettivi e dei curricoli, anche in rapporto alle scelte tra la formazione magistrale, quella socio-assistenziale o degli educatori professionali più in generale. Questo indirizzo ha cercato comunque di trovare la sua stabilità intorno al gruppo delle discipline socio-psico-pedagogiche ed alle attività di tirocinio o di laboratorio, sia in ambito scolastico che extra-scolastico. La sua struttura, divenuta quinquennale, era comprensiva dell'anno integrativo dei corsi normali.

Anche le *scuole magistrali* allo scopo di sopperire alle deficienze legate alla loro struttura triennale, a partire dall'anno scolastico 1986-87, attivavano sperimentazioni di corsi quinquennali con indirizzi pedagogici, avvicinandosi così notevolmente alle sperimentazioni degli istituti magistrali, ma cercando tuttavia di mantenere la loro caratterizzazione di formazione dei docenti della scuola materna. L'iniziativa, nata per la comune collaborazione delle stesse scuole magistrali, era destinata ad estendersi a quasi tutte. Il titolo finale di studio era di maturità magistrale comprensiva dell'anno integrativo.

Naturalmente sono sempre rimasti in atto i curricoli di ordinamento, quadriennali per gli Istituti magistrali e triennali per le Scuole magistrali.

A livello generale occorre sottolineare che i quadri e le denominazioni dei vari indirizzi sperimentali, spesso molto difforni tra loro, sottolineavano talora delle semplici sfumature dei propri curricoli e degli obiettivi che le iniziative si prefiggevano.

Le tipologie e le problematiche di questi vari indirizzi, qui rapidamente accennate, saranno affrontate ampiamente in successivi capitoli, in quanto sono state oggetto dei lavori dei seminari.

#### LE PRIME PROPOSTE OPERATIVE

Appariva evidente che occorre scegliere criteri di omogeneizzazione per razionalizzare un quadro che rischiava di essere eccessivamente dispersivo, anche ai fini di un discorso che andava reso più facile e comprensibile all'interno e all'esterno del mondo sperimentale.

Criteri analoghi occorre nei confronti delle discipline curriculari o di aree disciplinari, talvolta denominate in modi diversi per coprire incertezze metodologiche e didattiche.

Questi problemi andavano commisurati alla specificità dei singoli indirizzi: si pensi, per esempio, alla diversa collocazione dell'insegnamento del latino, già accennata per l'indirizzo linguistico, oppure agli aspetti legati alla cosiddetta «professionalità di base» e ai rapporti scuola-mondo del lavoro nell'arco di indirizzi che vanno da quelli classici a quelli socio-pedagogici.

In linea generale occorre definire «modelli», o quadri di orientamento in rapporto ai singoli indirizzi, ad evitare, per esempio, tentazioni opposte, sempre possibili, di onnicomprensività, o di rigida professionalizzazione.

Occorre inoltre far chiarezza su vari punti qualificanti, come:

a) la motivazione delle innovazioni sperimentali (vera «ricerca educativa» o altro);

b) la scientificità dei progetti in tutti i loro diversi aspetti o momenti di operatività;

c) i periodi adeguati di preparazione e il controllo della capacità dei docenti (migliore utilizzazione di essi, pur nei limiti delle cattedre e delle classi di concorso di appartenenza);

d) la considerazione della uguale «dignità» delle aree disciplinari in rapporto con la «specificità» degli indirizzi e delle tipologie curriculari;

e) l'attenzione, tuttavia, al fatto che la sperimentazione nelle scuole liceali e negli istituti e scuole magistrali si muove in un ambito formativo-culturale di carattere «liceale», inteso in modo non riduttivo, cioè non limitato alla sola tradizione degli studi classici, ma comprensivo della «globalità» della cultura contemporanea e delle sue origini storiche, come si è già avuto occasione di accennare e come più ampiamente si dirà;

f) il più stretto collegamento in senso verticale tra i diversi gradi dell'istruzione, che restano e devono restare «diversi» e in particolare tra il biennio e il triennio della stessa scuola secondaria di secondo grado, anche in rapporto ai problemi della terminalità dei trienni (scelte universitarie o professionali).

La sperimentazione in altri termini doveva uscire da una fase

di estrema differenziazione delle iniziative, previa un'auspicabile e possibile analisi approfondita e comparativa dei risultati.

Occorreva apprestarne gli strumenti e studiarne le metodologie, ai fini di una rigorosa verifica, anche allo scopo non secondario di una adeguata informazione alla intera scuola italiana ed all'opinione pubblica interessata ai problemi della scuola.

In ogni caso alle verifiche e valutazioni dovevano collaborare le istituzioni scolastiche, le strutture amministrative centrali e periferiche, in un sistema di confronti interni ed esterni, con esiti immediati o a più lunga scadenza.

I risultati raggiunti sono evidenziati nelle pagine che seguono.

## 6.

### IL PROGETTO DELLA LICEALITÀ

È opinione comune che in tutti gli istituti, con o senza attività di sperimentazione, sia generalizzata l'esigenza di disporre di un quadro di riferimento completo e coordinato degli studi liceali, un quadro che sintetizzi in modo chiaro gli orientamenti e le proposte in merito al rinnovamento e alla sistemazione degli studi nelle scuole dell'ordine liceale.

È naturale che tale quadro debba essere desunto anche da una intelligente opera di razionalizzazione delle attività sperimentali già realizzate, ovvero da una sintesi delle esperienze meglio riuscite. Dal loro insieme è opportuno che scaturisca una proposta organica e unitaria, capace di tradurre in realtà un'organizzazione degli studi liceali rispondente in modo concreto alle esigenze di modernità e di rinnovamento oggi diffuse.

È sembrato aver avuto significato di rilevanza politica, e forse lo ha tuttora, ma di scarsa utilità pedagogica ed organizzativa, la proposta – avanzata da alcune parti – di attuazione di riforma della sola fascia degli studi biennali: se non si chiarisce a quali trienni essa deve essere funzionale e propedeutica, da sola è di difficile progettazione, specie in un settore degli studi come quello liceale, che ha come sua finalità primaria una formazione culturale di ampio respiro che può realizzarsi solo in una programmazione di studi a lungo termine.

Pertanto, una organica visione degli studi liceali che intenda conservare intatto il valore formativo, ma che nel contempo voglia porsi come revisione dell'esistente, impone la elaborazione di un progetto di prospettiva quinquennale chiaro e coordinato, con

una struttura e una organizzazione ispirata a criteri di modernità e di effettivo rinnovamento.

Appare evidente che un'ipotesi seria e realizzabile di modificazione strutturale e organizzativa non deve prescindere dal rispetto di quella peculiarità che contraddistingue ogni ordine di scuola, evitando le tendenze ad una generalizzata unificazione e, nel contempo, le spinte – tipiche della nostra tradizione – ad una eccessiva differenziazione: ne deriva che come si deve superare l'inconciliabilità di studi fra scuole dello stesso ordine (quella che ha reso impossibile fino ad ora, per esempio, il passaggio da un biennio liceale all'altro), così non pare neanche accettabile la istituzione di un biennio comune a tutti gli ordini di scuola, con finalità contemporaneamente conclusive e propedeutiche.

La via che qui si propone sembra la più logica e la più corretta per corrispondere alle esigenze di rinnovamento e per salvaguardare la tipicità dei vari ordini di scuola: essa prevede la costituzione di un biennio, anche con funzioni orientative, sul quale vanno ad innestarsi i trienni di indirizzo fra loro ben differenziati e caratterizzati attraverso una pluralità di percorsi formativi.

Un tale progetto di quinquennio liceale si propone in sintesi i seguenti obiettivi:

- di conservare e di approfondire quel concetto di licealità che, per essere efficace, non può non essere perseguito fin dal biennio e che, per essere reale, non può non permeare di sé gli studi di tutti gli indirizzi di questo ordine di scuola;

- di rendere, tuttavia, più omogenea la organizzazione degli studi liceali nel biennio, al fine di dare possibilità reali al problema dell'orientamento e di consentire passaggi agevoli tra i bienni dei diversi indirizzi;

- di realizzare degli indirizzi triennali molto caratterizzati, sì da dare a ciascuno di essi ben individuate e differenziate connotazioni di carattere formativo e culturale, uscendo necessariamente dalla logica dell'onnicomprendività, che vorrebbe sempre e comunque rappresentate tutte le discipline nei vari indirizzi.

Nell'affrontare questo tema va detto innanzitutto che la riflessione sviluppata nei vari seminari di studio ha chiaramente indicato la necessità di allargare l'orizzonte delle discipline rispetto all'esistente, sia per rispondere con efficacia alle sollecitazioni del più ampio contesto sociale, sia per colmare le lacune strutturali attualmente presenti, come la mancanza del liceo linguistico o per superare i limiti evidenti di certi curricula, come l'istituto e la scuola magistrali, sia, ed è l'aspetto più importante, per individuare i blocchi multidisciplinari più significativi, basati su linguaggi culturali sostanzialmente omogenei ed amalgamarli in modo equilibrato.

Il risultato più rilevante è stata la progressiva consapevolezza che il valore della sperimentazione, più che nella individuazione di strutture curriculari rinnovate, o del tutto nuove, sta nell'aver chiaramente evidenziato la stretta connessione di fondo tra le modalità di attuazione dei progetti liceali basata su criteri culturali e metodologici coerenti tra di loro.

In altri termini, non è solo la presenza di questa o quella disciplina a qualificare il processo educativo, ma è la rigidità d'impostazione, l'armonia, la funzionalità e la qualità di esso a far risaltare il ruolo della singola disciplina nell'ambito del curriculum.

L'elaborazione di un'ipotesi curricolare, quale che sia il suo indirizzo, non può procedere da una elencazione di discipline alla quale poi adattare metodi, programmi e persino teorie, né, viceversa, ad una rigida visione ideologica adattare strutture, programmi, metodi ecc.

Il modo più corretto è quello di individuare gli assi culturali formativi fondamentali, specificati nei loro linguaggi, di definire le soglie minime di tali ambiti, che devono essere presenti in ogni curriculum e di ipotizzare la struttura modulare degli stessi in funzione di obiettivi formativi sostanzialmente omogenei, lasciando spazio alla specificità dell'asse culturale di indirizzo, senza che questo spezzi l'equilibrio di fondo.

Tale criterio ha valore su tutto l'arco quinquennale, pur nel rispetto dei diversi obiettivi del biennio e del triennio. Le ipotesi curriculari, quindi, anche quelle con indirizzi non particolar-

mente accentuati e con strutture disciplinari non molto diverse dai corsi attuali, non rappresentano una rinuncia alla sperimentazione, ma adesione ad un quadro generale, che acquista sempre più valore ed efficacia quanto più sia in grado di attuare una vera innovazione sperimentale; questa infatti consiste soprattutto in un cambiamento di mentalità professionale dei docenti, in una rigorosa impostazione metodologico-didattica, nella elasticità e dinamicità dei programmi, tutti elementi che aiutano il docente ad operare in un'ottica di «laboratorio culturale» modulato interdisciplinariamente o, come già detto, per assi culturali omogenei.

Più specificatamente la «liceità» può essere caratterizzata dai seguenti punti:

a) obiettivi di «sapere»: conoscenza critica ed organizzata dei principali «sistemi» di tipo teorico nel campo della cultura letteraria, storica, filosofica, scientifica, artistica;

b) obiettivi di «saper fare»: capacità di codificazione e decodificazione, con competenza sia ricettiva che attiva, dei linguaggi funzionali alle conoscenze;

c) obiettivi di «saper essere»: atteggiamenti di adattabilità consapevole a professionalità diverse, fondati su un forte impegno culturale vissuto con distacco critico.

Per molto tempo si è mirato al raggiungimento di questi obiettivi con la scuola liceale incentrata sull'asse umanistico-classico. Ciò è stato possibile in presenza di alcune condizioni particolari di tipo storico-culturale:

a) l'unitarietà dei sistemi di sapere, raggiunta mediante la loro riconduzione all'alveo della cultura umanistica e della civiltà occidentale di derivazione classica;

b) il prevalere delle lingue classiche e dell'italiano letterario, come lingue veicolari di tutti gli aspetti culturali;

c) la possibilità di riferire le professioni «liberali» ai sistemi di sapere teorico, sia per le loro tipologie caratteristiche, sia per l'evoluzione non particolarmente rapida della società dal punto di vista strutturale e tecnologico.

Ma il mantenimento dell'asse culturale umanistico-classico come strumento privilegiato per il raggiungimento degli obiettivi delineati, sembra essere in difficoltà per i seguenti motivi:

a) la continua moltiplicazione ed evoluzione e la crescente distinzione dei campi del sapere, che postulano statuti disciplinari, metodologie e strumenti specifici per ciascuno di essi;

b) la moltiplicazione e differenziazione dei linguaggi veicolari di contenuti culturali diversi, ciascuno tendente a sistematizzarsi con i suoi codici complessi;

c) l'ampliamento degli ambiti delle professioni e la rapida evoluzione delle stesse, con la conseguente difficoltà di riportare le conoscenze ad esse funzionali ad un unico asse culturale;

d) l'apertura del sistema culturale italiano ed europeo ad una serie di istanze policentriche di dimensione planetaria.

Del resto, la stessa divisione a suo tempo operata tra liceo classico e liceo scientifico, la vasta domanda sociale di oggi per un indirizzo linguistico moderno, l'affermarsi dell'esigenza di nuovi assi culturali (teorici e non solo pratico-professionali) anche nell'istruzione tecnica, dimostrano nell'evoluzione storica delle strutture scolastiche che un sistema flessibile capace di conseguire gli obiettivi della scuola umanistica mediante una pluralità di curricula e di occasioni formative, non nasce da oggi. Ma in questa direzione concorre certamente anche la richiesta del mondo economico-sociale, quando sollecita dalla scuola una preparazione di base e una pluralità di conoscenze e di atteggiamenti tali da poter affrontare la rapida obsolescenza delle tecnologie, la necessità del cambiamento, la mutabilità del mercato del lavoro, ecc.

Proprio il distacco critico dalle proprie conoscenze e dalla propria specializzazione (la «cultura disinteressata», tipica della licealità tradizionale) può essere ancora oggi garanzia di quella disponibilità al cambiamento che è richiesta dalle professionalità moderne particolarmente evolute.

Si tratta di rileggere in questo contesto la questione della licealità, per darne le interpretazioni più coerenti.

In proposito si suggerisce una lettura della licealità basata su due livelli:

– *licealità diffusa*. È caratterizzata da obiettivi di acquisizione di conoscenze sistematiche, di linguaggi complessi, di atteggiamenti critici e di disponibilità al cambiamento. Tali obiettivi possono e devono essere raggiunti attraverso curricoli e strumenti disciplinari diversificati in ciascun ordine di scuola secondaria superiore.

– *licealità specifica*. È caratterizzata da una scelta di «sistemi di sapere» e «linguaggi» definiti, prevalentemente, sotto il profilo scientifico-teorico, anche se con la consapevolezza dei loro possibili riflessi pratico-operativi. La caratterizzazione di questo livello di licealità non risiede solo nella scelta di particolari contenuti, ma soprattutto nel tipo di struttura curricolare.

Questa specificità distingue, ad esempio, l'indirizzo scientifico e linguistico di tipo liceale da analoghi indirizzi di tipo tecnico, ancor più che la presenza, o l'assenza di particolari discipline, mentre il liceo umanistico (classico) incentrato coerentemente ed unitariamente sulla conoscenza critica del mondo classico e delle lingue a tali conoscenze funzionali, rientra come tipologia particolare e specifica in questo livello.

Accettando l'impostazione sopra proposta, si può giungere alle seguenti conclusioni:

a) la definizione del primo livello di licealità, pur consentendo di rispettare le tradizioni e i patrimoni culturali specifici delle varie tipologie scolastiche, risponde ai bisogni comuni fra scuole di ordine diverso.

Essa apre la via ad un allargamento dei valori della licealità al di là dell'attuale 30% circa delle scuole superiori costituito dai licei ed istituti magistrali, proponendone un'integrazione con le problematiche emergenti della parte più viva del mondo sociale e del lavoro.

b) la definizione del secondo livello comporta l'elaborazione di curricoli di indirizzo più spiccatamente liceali, caratterizzati da unitarietà metodologica, pur attraverso specificità disciplinari e si riferisce in particolare al triennio.

L'introduzione di singole discipline, o gruppi di discipline, in tali curricula deve essere valutata in base alla possibilità di armonizzarsi con un asse coerente e di svolgersi in modo appropriato ed affrontabile dagli allievi.

I contenuti specifici inerenti al mondo classico, la tradizione umanistica e le lingue ad essi connesse sono, ad esempio, troppo caratterizzanti e culturalmente significativi per essere disseminati, a caso, in curricula non coerenti, con il rischio di approcci superficiali e demotivanti.

In altri termini l'introduzione delle lingue classiche negli indirizzi può avere significato solo se essa avviene con un taglio compatibile con l'asse culturale dell'indirizzo singolo.

## 7.

### LA LICEALITÀ COME UNITÀ DI CULTURA

Il tema della licealità può venire ulteriormente sviluppato attraverso l'approfondimento di alcuni aspetti che già sono stati in parte accennati ed in particolare di questi: licealità e mondo attuale; finalità della formazione liceale; unità di metodo come unità della cultura.

#### LICEALITÀ E MONDO ATTUALE

La complessa situazione che stiamo vivendo, l'inefficacia delle tradizionali risposte ideologiche e politiche ai problemi del nostro tempo, la generale crisi dei valori, assieme a dati positivi come il processo di unificazione economica e politica dell'Europa, con la prospettiva di una integrazione dei diversi sistemi scolastici, inducono ad una ulteriore rivisitazione critica della nostra scuola liceale.

Essa ha tuttavia come esito una riconferma della sua sostanziale validità, a condizione che il concetto di licealità venga letto in una prospettiva più ampia e aperta che in passato e che all'ordinamento degli studi vengano apportati alcuni non rinviabili aggiustamenti.

Non rinunciabile infatti, in tempi di perdita di valori e spesso addirittura di senso, in tempi dominati dalla ricerca esasperata della produttività immediata, appare una scuola capace di una solida formazione etica e critica, cioè, possiamo dire polemicamente, di una produttività di lunga durata. Il dato più positivo della

licealità sta proprio nel suo andare controcorrente, solo in apparenza inattuale, alla riscoperta dei bisogni culturali umani più autentici e profondi, e tuttora vivi, e nell'impegno di costruire una risposta, sempre aperta e problematica, ai grandi interrogativi esistenziali che ancora ci attraversano.

In questo senso la licealità è assunta come bisogno irrinunciabile di un itinerario formativo attraverso il ricco quadro delle diverse attività culturali umane, lette nella loro organica interconnessione e affrontate con atteggiamento e finalità critiche, mirando alla costruzione di personalità autonome nell'elaborazione e nella valutazione, cioè capaci di risposte creative ai problemi.

Tale itinerario si deve muovere attraverso una informazione critica comune a tutti sull'insieme dei problemi storico-culturali del nostro tempo e attraverso un approfondimento più specializzato di particolari campi culturali organicamente definiti. In questi lo studente dovrà acquisire anche concrete capacità progettuali ed operative, cioè in aree di licealità specifica tutte di pari dignità tra loro (classica, scientifica, linguistica, pedagogica, artistica, musicale, ecc) <sup>4</sup>.

Tutto questo verrà approfondito in seguito nella trattazione dei singoli indirizzi. Per ora insistiamo solo nel dire che a confronto con altri itinerari formativi, quello liceale si qualifica per una peculiare attenzione al momento teorico della cultura, senza escludere la consapevolezza del momento pratico operativo, di cui privilegia l'aspetto dell'analisi dei fondamenti anche essi nella loro dimensione storica.

#### LE FINALITÀ DELL'ITINERARIO FORMATIVO LICEALE

L'itinerario formativo liceale costituisce, rispetto al mondo attuale, nello stesso tempo una difficoltà ed un bisogno: una diffi-

---

<sup>4</sup> Non a tutte queste aree devono necessariamente corrispondere degli indirizzi particolari.

coltà perché urta contro il prevalente orientamento pragmatico ed utilitaristico della cultura; un bisogno perché di questo orientamento sono ormai chiari i limiti non solo di impostazione, ma anche dei risultati pratici.

La prospettiva, peraltro, offre anche una risposta ai bisogni giovanili oggi emergenti, attraversati da fenomeni di disorientamento e di conseguente ricerca di valori, e mira a costruire una alternativa rispetto alla cultura dei mass media, che rifiuti il modello dominante della fruizione passiva, ma non il confronto critico con essi, capace anzi di utilizzarne in positivo gli stimoli e i diversi linguaggi.

A questi bisogni l'impianto liceale deve rispondere con forme di approccio culturale progettuale, ossia come risposta in prospettiva ai problemi della trasformazione civile.

Sarebbe ingenuo e velleitario che le scuole liceali cercassero di rispondere a tali bisogni con progetti di intervento nel mondo sociale che nemmeno altre istituzioni hanno la capacità di fare. Realistico è solo l'impegno di offrire ai giovani le basi e gli strumenti culturali per affrontare i problemi dello sviluppo dal posto in cui si troveranno ad operare.

Nel momento civile e culturale odierno la prospettiva più plausibile è quella di abbandonare lo storicismo per più motivi imperante sino ad anni recenti, ma nello stesso tempo di mantenere salda la consapevolezza della storicità dei fatti culturali per la essenziale capacità di dimensionamento critico di cui essa è suscettibile.

Nella prospettiva di scuole che costruiscano le premesse culturali dell'intervento sociale e politico futuro, l'itinerario più conveniente sembra quello della rivisitazione della civiltà europea, opportunamente integrata dalla conoscenza e dal confronto con altre civiltà, attraverso l'analisi dei momenti salienti della sua storia e della sua cultura.

Si tratta di una prospettiva solo in apparenza simile ai percorsi didattici tradizionali; infatti l'attenzione è posta sui momenti costitutivi del processo storico-culturale, cioè su quelli che hanno fondato la tradizione di cui siamo ancora partecipi.

Caratteristica di tale proposta è l'essenzialità della conoscenza di questi fondamenti e momenti cruciali di sviluppo della no-

stra civiltà. Essa vuole rispondere non tanto ad un criterio di economia, peraltro imposto dalla massa delle conoscenze da dominare in un percorso liceale, quanto al bisogno di una nuova sintesi culturale aperta, per cui il passato è necessariamente un termine di confronto dialettico in rapporto ai bisogni attuali.

In ogni tempo la tradizione è stata insieme lascito e scelta; tanto più deve esserlo oggi che del passato occorre fare una selezione funzionale ad un progetto di lettura della realtà e delle sue trasformazioni.

La dialetticità di questo progetto educativo è legata pertanto ad un altro essenziale bisogno della formazione.

Essa risponde, cioè, al bisogno di costruire una proposta capace di coniugare cultura umanistica e cultura scientifica, superando difficoltà dovute all'esistenza di contrapposti preconcetti. Non manca infatti la possibilità di riconoscere nel quadro storico della civiltà occidentale la fondamentale unità della nostra cultura, che per di più si trova di fatto documentata nel corpo stesso delle discipline liceali.

Tale profonda unità culturale, condivisibile dalle prospettive più diverse, si fa evidente se vediamo la cultura stessa, in tutte le sue forme, come risposta ai problemi posti via via dallo sviluppo civile. Se nella scienza e nella tecnica la finalità e la modalità prevalentemente affermatesi sono quelle della razionalità e del dominio, mentre nell'arte, nella religione e nella filosofia sono quelle del conferimento di senso in rapporto ai bisogni dell'uomo, l'unità più profonda tra loro è costituita da una creativa e convergente esigenza di interpretazione della realtà.

Che tra le due risposte sia esistita ed esista difficoltà di unificazione non è motivo per instaurare una dicotomia, ma per porsi il problema di una articolazione. A questo ci si può avvicinare con l'ipotesi di vedere in tutte le manifestazioni della cultura alcune tecniche per ricomporre gli equilibri turbati dal divenire; d'altra parte l'esistenza, accanto ai contrasti, di convergenze ed omologie di struttura nelle diverse risposte culturali è ormai universalmente riconosciuta.

Sul piano operativo, la visione della cultura ora accennata offre la base di una proposta metodologica e didattica già praticata

per spunti. Si tratta di riallacciarsi alla concezione della cultura come messa a punto di procedure suscettibili di risolvere problemi determinati, ma anche di riportare unità nel variare dell'esperienza storica.

#### UNITÀ DI METODO COME UNITÀ DELLA CULTURA

Il concetto di cultura come risposta unitaria ai problemi di civiltà ed esperienza umana comporta di per se stesso anche la possibilità di un impianto metodologico-didattico unitario, pur nelle necessarie differenziazioni specifiche.

In questa prospettiva di rivisitazione storica della cultura sono implicati infatti i momenti fondamentali del lavoro scolastico, che vanno dalla riflessione sui problemi pratici, economici, politici, tecnologici, interpersonali, personali, di gruppo, alle proposte di cultura corrispondenti; che mirano, insomma, ad un approfondimento della fenomenologia della cultura.

La tradizione umanistica da un lato, la tradizione scientifica da un altro ed infine il vasto campo dell'espressione artistica potranno costituire gli assi portanti della licealità.

Questa impostazione mette in rilievo una metodologia didattica relativamente nuova, ma da privilegiare: il momento della riflessione metadisciplinare, che rimane l'obiettivo cruciale della formazione liceale, va conquistato non secondo una prospettiva astrattamente sistematica, ma seguendo in una logica sistemica il progresso delle consapevolezze operative che l'alunno via via acquisisce, mentre ripercorre il cammino storico delle discipline e aderisce alle modalità tipiche, storicamente determinate, delle diverse aree disciplinari.

Ciò potrà avere effetti innovativi nel lavoro scolastico. Per gli insegnamenti umanistici, linguistici, storici, espressivi, ad esempio, ciò significherà il recupero della centralità dei documenti e dei testi, con la conseguente eliminazione, o riduzione degli aspetti manualistici dello studio.

Analogamente per gli insegnamenti scientifici ci si muoverà dai problemi concreti che hanno prodotto le teorie, ripercorrendo la loro genesi problematica in un quadro formale ade-

guato, con conseguente eliminazione degli aspetti meramente dogmatici.

Per entrambe le aree sarà necessario un approfondimento dei processi di ordinamento, formalizzazione e sistematizzazione dell'esperienza, ovviamente con una studiata progressione a seconda dell'età dei discenti.

Così ad un biennio di acquisizione strumentale e coerentemente finalizzato soprattutto alla conoscenza del contemporaneo, farà seguito un triennio sede privilegiata della sintesi culturale affidata soprattutto al metodo.

Nella prassi ne consegue ancora una volta il riconoscimento di una pluralità di itinerari scolastici coerenti con i progetti formativi, non nel senso della dispersione ma in quello della possibilità di articolazioni e di percorsi diversificati nei programmi, da realizzare entro l'arco del quinquennio.

La dimensione culturale si configura, perciò, sempre meno come possesso di dati e sempre più come *atteggiamento e disposizione*. È evidente che, in tale contesto, nessuna disciplina, o asse culturale è privilegiato di per sé, ma il suo valore sta nella funzionalità, pur specifica, ad un globale processo di formazione ed alla rispondenza agli interessi ed alle attitudini del singolo. D'altronde, nessun curriculum può incentrarsi su un asse culturale al punto tale da vanificare la necessità di una pluralità di stimoli e di linguaggi, che nella loro interazione sviluppino la dinamica di un processo di formazione culturale inteso come vero e proprio *habitus* comportamentale, valido solo se permanente nel suo riproporsi e rinnovarsi.

Da questo punto di vista il nostro «particolare» storico e la peculiarità scientifico-tecnologica della nostra civiltà, uniti ad una ben determinata tradizione, propongono questi nuovi obiettivi formativi e culturali all'insegna di un *umanesimo scientifico*, in cui la coscienza scientifica, nel suo rigore e nella sua problematicità, si sviluppa in connessione con l'universo di temi, di valori e di interrogativi, che, sempre più numerosi, si intrecciano nella sterminata dimensione delle scienze dell'uomo: scienze, queste, che, in nessun caso, possono ignorare il ruolo della conoscenza scientifica e le modificazioni che questa, con le sue applicazioni, porta alla struttura stessa della nostra civiltà.

Non si tratta, comunque, di progetti utopici, bensì di rendersi consapevoli, in tempo utile, di come le strutture educative devono adeguare le proprie risposte alle trasformazioni di una civiltà. Questa civiltà ha enormemente accelerato i suoi tempi di modificazione e pertanto si impone il forte recupero di quella capacità di fondo che consiste nella progettazione del dover essere nel poter essere della storia, forse l'eredità più preziosa che ci viene dal mondo classico e da tutto il percorso della nostra civiltà occidentale.

## 8.

### I QUADRI CURRICOLARI

Gli obiettivi specifici della licealità si riassumono, dunque, nei seguenti quattro punti:

- analisi delle radici storiche della nostra cultura nei rapporti con la tradizione classica, cristiana e laica;
- analisi delle articolazioni della cultura contemporanea conosciuta attraverso l'apprendimento delle lingue moderne e delle letterature e civiltà dei diversi paesi;
- analisi del sorgere e dello sviluppo delle scienze umane e sociali e delle loro interconnessioni culturali ed antropologiche;
- analisi ed assimilazione del metodo scientifico e tecnologico, anche attraverso lo studio della tradizione scientifica e tecnologica.

La prevalenza di ciascuna di queste quattro linee dà luogo a quattro indirizzi liceali: classico-linguistico-pedagogico/sociale-scientifico.

Nella costruzione dei singoli curricula, tuttavia, ogni linea non è esclusiva, ma, nel rispetto della caratterizzazione di ciascuna, va tenuto conto di una organica compresenza di tutte, tradotta in proporzionate aree disciplinari.

Inoltre ogni quadro curricolare deve prevedere una scansione biennio-triennio, dei quali il primo avrà caratteristiche formative proprie e propedeutiche al triennio, ma sarà anche in grado di agevolare l'eventuale passaggio da un indirizzo ad un altro sulla base di una fondata e graduale chiarificazione delle attitudini

personali dell'alunno. Concorrendo necessariamente al raggiungimento degli obiettivi generali della licealità, il biennio ha come obiettivi propri, ad esempio, la risistemazione organica delle conoscenze precedentemente acquisite per garantire il raccordo con la scuola media; l'avvio all'approccio problematico dei contenuti disciplinari e l'acquisizione di conoscenze organiche e significative con riferimento ai contenuti indispensabili per il passaggio al triennio.

Il triennio, invece, contribuisce all'approfondimento delle conoscenze e competenze disciplinari specifiche di indirizzo ed alla formazione di capacità logico-formali ed operative più complesse, unitamente a quelle di rielaborazione critica e dell'uso consapevole dei diversi linguaggi.

Una tale complessa struttura formativa, che risponda alle finalità precedentemente definite della licealità, pone il problema della formulazione di quadri orari adeguati. Essi, come sarà esemplificato in seguito almeno per alcuni curricoli – C.M. 27/1991 e liceo classico per l'Europa – prevedono generalmente per ciascuno dei cinque anni di corso tra le 34 e le 36 ore settimanali di lezione. La cosa può apparire senza dubbio onerosa, ma il superamento di tale difficoltà è certamente di ordine metodologico e didattico e sta nell'adottare strumenti e modi adatti all'innovazione e nel definire con precisione i momenti delle varie fasi operative.

È chiaro che in questa prospettiva assume valore primario la programmazione, perché un insegnamento moderno ed equilibrato tra i vari settori del sapere non può prescindere da una attenta, organica e costante opera di coordinamento tra le varie materie, di scelta di contenuti e di temi e di appropriati e concordati interventi didattici, metodologici e valutativi.

## 9.

### L'INDIRIZZO CLASSICO

Fra i motivi della riduzione degli indici di frequenza del liceo classico, di fronte al maggior diffondersi di altri tipi di liceo, sembra si possano indicare, a livello di contenuti didattici, i seguenti:

- il venir meno dell'insegnamento della lingua straniera nel triennio;
- la chiusura entro schemi e metodologie troppo rigide dell'insegnamento del latino e del greco. Spesso la mancata connessione di queste discipline con le problematiche del mondo attuale può dare ai discenti l'impressione di una riesumazione di cose avulse dalla realtà contemporanea e perciò scarsamente interessanti;
- l'assenza nel biennio delle discipline scientifiche e di quelle artistiche.

Non è tuttavia venuta meno la sostanziale fiducia nella parte più avvertita dell'opinione pubblica della valenza formativa del liceo classico. Sarà quindi opportuno eliminare le condizioni che possono aver alimentato diffidenze e perplessità, per far sì che questo istituto possa, con opportuni correttivi, mantenere, nell'ambito della scuola secondaria superiore, il posto che culturalmente gli compete.

Partendo dal presupposto di non snaturare l'identità del liceo classico e di conciliare le esigenze della sua innovazione con le prospettive di riforma, si ritiene che la via maestra sia quella di mantenere l'area storico-letteraria classica come asse portante di una programmazione alla quale siano organicamente connessi anche i settori delle lingue straniere e delle discipline scientifiche ed artistiche.

Devono essere certamente proposte sia la quinquennalizzazione del corso di lingua straniera, sia l'inserimento nel biennio di discipline scientifiche ed artistiche ed il loro ampliamento nel triennio.

La quinquennalizzazione dello studio della lingua straniera e l'eventuale inserimento di una seconda lingua nel solo triennio, potenzierebbero il curriculum dell'indirizzo e ne amplierebbero il quadro culturale, senza fargli perdere le sue fondamentali caratteristiche di organica e profonda ricerca problematica entro gli orizzonti del mondo antico e moderno.

La maggior presenza delle discipline scientifiche è invece motivata dalla considerazione che il sapere scientifico non deve essere concepito solo come sapere strumentale e specialistico, ma deve essere storicizzato e posto in rapporto con le altre discipline, quale elemento indispensabile della costruzione di una visione moderna e razionale del mondo e tuttavia non rigida.

La quinquennalizzazione dell'insegnamento di storia dell'arte inoltre permetterà che anche questa disciplina realizzi un miglior rapporto di quanto non sia attualmente con le altre ed in particolare con quelle linguistiche-letterarie e storico-filosofiche, pur nel mantenimento, com'è necessario, della specificità di ciascun insegnamento e realizzi anche un corretto approccio ai fatti ed ai problemi inerenti l'espressione artistica.

Questa stretta armonia tra studio del mondo scientifico e studio del mondo umanistico entra con pieno diritto in una scuola di elevato livello culturale, quale deve rimanere il liceo classico nella sua identità e nella sua proiezione nel mondo moderno e costituisce anzi il primo indice del suo rinnovamento.

#### IL BIENNIO ED IL TRIENNIO

In particolare nel biennio il blocco delle discipline linguistiche (classiche e moderne) deve raggiungere obiettivi comuni ed è opportuno che le metodologie dell'insegnamento delle lingue classiche tengano presenti le moderne teorie della linguistica integrando il proprio patrimonio sintattico, logico e grammaticale per renderlo più funzionale alle altre discipline.

Per quanto riguarda le discipline scientifiche, ancora nel biennio, obiettivo primario sarà di fornire all'allievo la consape-

volezza del metodo sperimentale, concretizzata attraverso esperienze e contenuti strettamente collegati allo sviluppo delle capacità operative da verificarsi costantemente in laboratorio.

Le discipline storiche saranno integrate da quelle giuridiche, come è ormai in tutte le sperimentazioni. Anche quelle artistiche saranno congruenti per dare all'allievo una visione problematica, inserita nel tempo e nello spazio, dell'evoluzione della civiltà sotto questo aspetto.

Nel triennio l'impostazione storico-problematica diventa prevalente e sarà indispensabile che attraverso la programmazione si realizzi il necessario sincronismo tra tutte le discipline ad impostazione storica (storia, filosofia, storia letteraria, storia dell'arte) senza trascurare che anche le altre discipline siano riferite alla loro genesi storica.

Il latino ed il greco nel triennio continuano ad assolvere alla loro funzione di educazione linguistica, ma assumono ancor più quella di comprensione della civiltà greco-romana e dell'intero sviluppo della civiltà occidentale. L'inserimento, nel triennio, di una seconda lingua straniera, come già osservato, non sarebbe atipico, ma risponderebbe all'obiettivo di fornire allo studente del liceo classico uno spazio di conoscenze linguistiche più ampio, viste le esigenze della società contemporanea, oltre che fornirgli ulteriori stimoli alla conoscenza della civiltà europea.

Va sottolineato in particolare il ruolo della formazione linguistico-espressiva, da tener presente per l'intero quinquennio in tutti gli indirizzi, anche se con qualche attenzione in più in questo ed in quello propriamente linguistico.

All'interno di questa area linguistico-espressiva si possono segnalare come elementi caratterizzanti i seguenti punti:

– *l'acquisizione ed il potenziamento delle competenze comunicative* attraverso l'approfondimento strutturale dei sistemi linguistici, l'utilizzazione degli strumenti offerti dalle ricerche recenti e l'apporto dei linguaggi artificiali;

– *la riflessione critica sulla lingua*, intesa come stimolo al ragionamento e come sistema di regole classificatorie e prescrittive, attraverso l'integrazione di vari modelli;

– *la conoscenza della lingua* anche come modalità attraverso

cui questo sistema si rapporta alle diverse situazioni della vita relazionale;

– *la competenza testuale* intesa sia come abilità di lettura (comprensione, decodificazione, analisi) dei messaggi letterari e non, sia come capacità di produzione originale e differenziata.

Su questi temi si ritornerà più ampiamente in seguito a riguardo dell'indirizzo linguistico. Anche all'insegnamento della lingua e letteratura latina viene dedicato un apposito capitolo al quale si rinvia per i necessari approfondimenti.

Vanno proposti, infine, quadri curricolari coerenti con quanto è stato detto e tali che lascino al loro interno ampi spazi per modifiche, adattamenti e miglioramenti.

In particolare il gruppo italiano-latino andrà gestito con libertà di organizzazione delle cattedre, in relazione alle specifiche competenze degli insegnanti, dovendosi spezzare le attuali cattedre troppo complesse ed onerose, come quella di lettere nel ginnasio. Così la rigida divisione fra biennio e triennio va superata con la creazione di cattedre in verticale dalla prima classe alla quinta, accorpando, con attenzione alle diverse situazioni, sia italiano e latino che latino e greco.

Allo stesso modo l'area storico-filosofica deve consentire la formazione di cattedre in verticale.

In quanto alla educazione civica, il cui insegnamento, come già detto, va tradotto in termini di formazione giuridico-economica, se ne sottolinea la connessione con la storia e la filosofia e pertanto la sua necessaria presenza nell'arco dell'intero quinquennio.

Ugualmente scienze, chimica e geografia vanno intese come un'area o «dipartimento» di scienze sperimentali con metodologie omogenee, che specie nel biennio si avvarranno di attività di laboratorio.

Analoghe considerazioni valgono per l'abbinamento degli insegnamenti di matematica-informatica e di fisica.

Della lingua straniera e della storia dell'arte è già stato detto.

È anche con questi accorgimenti che si intende dare al liceo classico un taglio più moderno e formativo, con un solido impianto sia culturale che metodologico, che ne garantiscano gli obiettivi generali e specifici.

## 10.

### L'INDIRIZZO LINGUISTICO

La licealità di questo indirizzo è caratterizzata da un asse culturale linguistico-letterario che si inserisce sullo studio delle lingue straniere, sia da un punto di vista linguistico-comunicativo, sia come approccio culturale ad altre civiltà.

L'indirizzo nasce e si fonda sulla necessità di innovazione della scuola liceale, ma anche, ovviamente, sulle richieste e sulle esigenze della società attuale.

Il criterio della licealità ha imposto la ristrutturazione totale dell'indirizzo linguistico e la sua collocazione a fianco degli altri indirizzi liceali con pari dignità.

Esso, infatti, non ha alle spalle un istituto con una collaudata fisionomia, ma a fronte delle iniziative sperimentali stanno licei legalmente riconosciuti, o «conformati» a cinque licei anch'essi funzionanti in scuole non statali, istituiti con leggi speciali negli anni Cinquanta.

Gli indirizzi linguistici delle sperimentazioni hanno mutuato da questa situazione l'incertezza sul «taglio» culturale e quindi sulla struttura che deve avere questo curriculum.

Il dilemma scuola per l'apprendimento a fini pratici di alcune lingue straniere, o *scuola di tipo liceale*, nel senso che diamo a questa espressione, cioè di scuola che accosti l'allievo a una storia e ad una civiltà diversa a scopi di formazione generale e di cultura, questo *dilemma* è stato sempre incombente su questo indirizzo, come si è già avuto modo di osservare in precedenza.

Né potevano servire come sufficiente riferimento i modelli che pervenivano dalle varie sperimentazioni, perché non sempre si ponevano il problema di ricercare un centro originale ed autonomo di aggregazione culturale in grado di dare all'indirizzo una sua specifica identità, ché anzi spesso essi si caratterizzavano per quella «luce riflessa» che veniva loro dalla «casa madre», vale a dire per una naturale e comprensibile dipendenza di impostazione culturale, metodologica e didattica dalla scuola nel cui ambito erano sorti.

Occorreva approntare un modello di liceo linguistico che avesse tutte le caratteristiche e le qualità che devono essere proprie di una scuola liceale, in grado cioè di interpretare pienamente il ruolo di scuola di cultura in senso globale, capace di rapportarsi in modo armonico agli altri licei, ma anche di distinguersi da essi per una specifica e originale validità formativa.

Se è vero che le lingue straniere rappresentano il futuro e che le aperture europee ed internazionali della cultura e della civiltà presuppongono la conoscenza indispensabile di più lingue, perché quanti intendono entrare nel mondo del lavoro devono ormai allargare i propri orizzonti professionali oltre i confini del proprio paese, tutto questo non sembra tuttavia sufficiente da solo a giustificare l'esistenza di un'apposita scuola per l'apprendimento delle lingue e men che mai di un liceo. Anzi talora si mette in dubbio proprio l'opportunità dell'esistenza di una scuola di livello liceale che si proponga come finalità l'insegnamento delle lingue, considerato che sul piano culturale esse potrebbero essere studiate e incrementate con profitto negli altri licei in relazione ai singoli versanti che interessano.

Il compito di impostare un indirizzo linguistico autenticamente liceale appare, dunque, una operazione che presenta non poche difficoltà. Si tratta di dar vita ad una struttura armonica e coerente con quella degli altri licei, ma anche e soprattutto di individuare una tipicità formativa e culturale che confermi la validità di un tale liceo, al quale l'utente possa rivolgersi sapendo con chiarezza quali ne siano le finalità ed il significato, fuori da ogni equivoco e da ogni errata interpretazione.

La licealità, anche per questo corso di studi, va intesa come acquisizione storico-critica del sapere, fondata su una solida preparazione culturale, sul possesso di specifiche capacità di indagine e di collegamento tra i vari aspetti della conoscenza e sulla maturazione civile, sociale ed umana dello studente.

Ma l'asse culturale del liceo linguistico deve fondarsi sul *linguaggio* inteso quale oggetto privilegiato di riflessione e centro di riferimenti culturali e di dinamiche conoscitive e propositive. In tale contesto sono da valorizzare sia gli aspetti specifici dei singoli linguaggi (come ad esempio quello logico-formale o quelli visivi) sia il concetto di lingua nelle sue diverse valenze di strumento di comunicazione e di relazione, di veicolo di conoscenza e di fattore culturale.

La licealità dimostra che il liceo linguistico può essere di più e di meglio di quanto è stato fino ad ora, perché la cultura che è chiamato a trasmettere affonda, anch'essa e profondamente, le sue radici in forti e specifici valori formativi.

Il liceo linguistico non può essere un semplice dispensatore di conoscenze pressoché esclusive e limitate al settore delle lingue straniere, ma, fatta salva la sua caratterizzazione, si tratta di trovare una giusta armonia tra le varie aree culturali cosicché nessuna di esse risulti marginale. Il che consente di fare acquisire agli studenti una preparazione culturale valida per il proseguimento non solo nelle facoltà linguistiche, ma in ogni altra specializzazione universitaria.

Nel liceo linguistico, ancora più che altrove, può scomparire la dicotomia tra le «due anime» che hanno caratterizzato fin qui altri indirizzi, l'anima cioè della formazione generale e quella della professionalità. Il liceo linguistico, chiaramente differenziandosi da iniziative più settoriali, deve essere capace di affermare il valore della prima, tuttavia non in funzione di una cultura e di una preparazione solo teoriche e slegate dai tempi e dalla realtà, ma profondamente e costantemente agganciate ad una prospettiva di professionalità da conquistarsi in forma piena e definitiva negli anni del dopo liceo.

Il punto di aggregazione culturale, dunque, attorno al quale

far ruotare nel liceo linguistico tutte le discipline e da cui far derivare il motivo fondante dell'indirizzo, è il *linguaggio*. Questo perché il linguaggio è cultura, e la cultura è data solamente in quanto comunicazione significativa.

Ogni approccio alla cultura va affrontato e risolto attraverso il concetto unificante che è rappresentato dal linguaggio, inteso non semplicemente come strumento o espressione, ma come comunicazione e, per questo, condizione prima della vita relazionale.

Poiché ogni disciplina, o linguaggio, in quanto tale, è strumento di comunicazione, con cui l'uomo trasmette un suo modo di pensare e di creare (letterario, estetico, scientifico, logico ecc.) tutte le discipline debbono essere chiamate ad evidenziare il valore comunicativo di cui sono portatrici e, tutte insieme, a collaborare alla scoperta dei «codici» di cui l'uomo si serve per esprimere il suo pensiero, la sua storia e la sua civiltà.

Prima che contenuti, prima che programmi, prima che storia del passato, o rappresentazione del presente, le discipline sono strumenti di pensiero, modelli o ambiti di scientificità, mezzi di indagine dell'uomo e sull'uomo, e devono essere considerate nell'ottica della riflessione avviata dalla filosofia del linguaggio, la quale si occupa della produzione del pensiero e della sua comunicazione.

È opportuno che tutte le discipline si ispirino a questo fondamento epistemologico, sia quelle di indirizzo con il proprio codice di trasmissione o di elaborazione di informazioni (linguistica, estetica, logica, teoria dei sistemi, ecc.), sia quelle di formazione comune che si rendono indispensabili per dare spessore e completezza al curriculum.

Se si considera inoltre che il mondo odierno è un mondo dove un ruolo essenziale è giocato dalla comunicazione, l'istituzione del liceo linguistico avrà come fine quello di offrire agli studenti i mezzi conoscitivi per decodificare i messaggi e per renderli idonei ad elaborarli in maniera creativa. Per capire, elaborare ed interpretare i messaggi, il liceo linguistico, impostato secondo i canoni della tradizione scolastica italiana, ma concepito su linee moderne di conoscenza e di pensiero, tali da allargare le possibilità di comprensione e interpretazione, può quindi offrire una buona chiave di lettura della realtà e dell'attualità. Non si

tratta, dopo tutto, di grande innovazione strutturale, si richiede semmai una profonda revisione della mentalità metodologico-didattica nella consapevolezza che l'insegnamento non si esaurisce nella pura informazione, ma è stimolo per determinare reazioni di sviluppo e maturazione e per elaborare contenuti di scienza e di cultura.

#### LINEE METODOLOGICHE

Sarà in particolare necessario, anche per questo indirizzo:

a) che ogni disciplina venga insegnata nei contenuti significativi e con le metodologie appropriate, ma anche, e soprattutto, tenendo presenti la radice di conoscenza teorica e il sistema culturale che essa rappresenta e incarna;

b) che gli insegnamenti tradizionali vengano affrontati con un'impostazione attuale e moderna, aprendosi a tutti gli aspetti comunicativi e culturali della realtà europea e internazionale;

c) che siano chiaramente individuate le finalità formative fin qui delineate, perché a queste si possano convogliare gli obiettivi didattici delle singole discipline.

Il modello di liceo linguistico si caratterizza così per una notevole intrinseca organicità ed un peso determinante e caratterizzante delle discipline dell'area linguistico-espressiva.

Se a questa area aggiungiamo, nel biennio, accanto alle lingue straniere e alle materie di formazione generale, una presenza consistente di storia e di diritto, e, nel triennio, di storia e filosofia, si delinea nettamente un curriculum strettamente coordinato su un preciso asse culturale linguistico-letterario e storico-filosofico.

Nel triennio il blocco delle materie linguistiche (italiano, latino, tre lingue straniere) consente una formazione quanto mai completa ed unitaria che i continui collegamenti trasversali tra le varie discipline rendono ancora più incisiva.

Un indirizzo con tali caratteristiche permette sicuramente di mirare ad un livello di preparazione che consenta l'acquisizione

di conoscenze e di competenze ad ampio spettro, sì da facilitare scelte successive diversificate.

Il punto centrale di aggregazione di questo progetto formativo è sicuramente lo *studio delle lingue*, sincronicamente e diacronicamente osservate e considerate come tramite di comprensione delle culture dei relativi paesi.

Così l'ordinamento curricolare del liceo linguistico, la formazione liceale che vi si consegue e la flessibilità che lo caratterizza sono finalizzati non solo alla prosecuzione degli studi presso le facoltà universitarie, ma anche all'acquisizione di abilità eventualmente spendibili nel mondo del lavoro, sia pure dopo i necessari perfezionamenti.

## 11.

### L'INDIRIZZO PEDAGOGICO-SOCIALE

Con la definizione di «indirizzo pedagogico-sociale» vengono prese in considerazione tutte quelle sperimentazioni sovente indicate con una variegata terminologia, come: pedagogico, sociale, umanistico, psicologico, delle scienze umane, dei servizi sociali, o altro ancora, termini o usati da soli, o variamente accorpatisi tra loro.

L'indirizzo non costituisce solo una scelta operata dalle scuole tradizionalmente pedagogiche, come l'istituto e la scuola magistrali, ma è una sperimentazione realizzata anche da scuole di ordini diversi.

In base alle varie esperienze può dirsi che un indirizzo pedagogico-sociale risponde alla precisa esigenza di avviare più consapevolmente alla scelta di una figura professionale con competenze psicologiche e pedagogiche, che dovranno essere in seguito approfondite, in particolare nel settore degli insegnanti di scuola materna ed elementare, ma non solamente.

Quando le facoltà universitarie saranno pronte per i corsi di laurea dei futuri docenti di ogni fascia scolastica, come previsto dal D.P.R. 417/1974 e come ormai previsto dagli stessi nuovi ordinamenti universitari, una struttura liceale con incidenza pedagogica e sociale può dare la migliore preparazione per i successivi corsi universitari.

Ovviamente il passaggio obbligato deve essere la quinquennale dell'indirizzo, a totale sostituzione degli istituti magistrali e delle scuole magistrali attuali.

La sperimentazione a carattere pedagogico-sociale è nata nelle istituzioni a carattere magistrale con le seguenti finalità:

- rifondare il corso di studi su basi di una maggiore consapevolezza della propria specificità;
- riformulare i contenuti culturali già presenti allo scopo di potenziarne la valenza;
- introdurre contenuti nuovi che, facendo proprie le istanze della nuova realtà, siano in grado di rispondervi in modo adeguato.

Di fronte alla molteplicità degli indirizzi sopra ricordati di carattere pedagogico-sociale, gli elementi concorrenti a caratterizzare l'ipotesi di un corso di studi capace di porsi come modello di riferimento sono pertanto la *licealità* e la *professionalità di base*.

L'indirizzo pedagogico-sociale deve configurarsi, cioè, quale scuola a caratterizzazione liceale, tale da garantire una preparazione organica di solido spessore culturale e critico, assicurata da un approccio ai settori del sapere epistemologicamente fondati secondo le strutture proprie di ciascuna disciplina.

La dimensione liceale costituisce inoltre la premessa irrinunciabile per fondare una preparazione professionale di base polivalente nell'ambito dell'area educativa e sociale, e fornire strumenti conoscitivi e metodologici adeguati alla frequenza di corsi universitari, o post-secondari, in cui siano coinvolte in via preferenziale le problematiche connesse con la dimensione della relazionalità umana, incluso l'insegnamento in ogni ordine e grado di scuola.

L'indirizzo pedagogico-sociale si incentra infatti su un asse culturale che comprende la presenza delle scienze umane e sociali, quali, in particolare, la psicologia, la sociologia, la pedagogia, il diritto e l'economia, tutte intese nella loro più ampia valenza formativa.

Questo asse caratterizzante può tuttavia presentare due ipotesi:

- una che vede prevalere la «pedagogia», con la quale viene sottolineata la specificità pedagogica, finalizzata alla futura preparazione dell'educatore e del formatore, non escluso l'accesso alle facoltà universitarie per la preparazione degli insegnanti nelle scuole di ogni ordine e grado;
- l'altra che punta maggiormente sulle «scienze umane e sociali», orientate in coerenza con la licealità dell'indirizzo e con la

polivalenza dell'orientamento alle professionalità più proprie dell'ambito sociale.

L'aggregazione delle «scienze dell'educazione» da una parte (pedagogia, psicologia, metodologia-didattica) nei loro aspetti teorici e operativi e l'aggregazione delle «scienze umane e sociali» dall'altra (sociologia, antropologia culturale e psicologia sociale) che studiano a vario titolo i fenomeni della società, della cultura e della vita di relazione, costituiscono le due alternative.

#### OBIETTIVI E CURRICOLO

In coerenza con la precedente impostazione, sono stati individuati globalmente i seguenti tipi di obiettivi di indirizzo:

- acquisizione delle capacità di leggere i bisogni di varie realtà come individuo-gruppo-società;
- acquisizione della capacità di elaborare ipotesi di progetti finalizzati all'intervento socio-educativo;
- acquisizione delle capacità di affrontare situazioni diversificate e complesse adattandovi i modelli acquisiti.

Al fine di caratterizzare la formazione adatta ad assicurare tali obiettivi, in coerenza con i criteri propri delle licealità, le aree di insegnamento sono le seguenti: l'area linguistico letteraria; l'area storico-filosofica; l'area logico-matematica e scientifica; l'area artistico-espressiva.

Il collegamento tra queste aree poggia, anche qui, su alcuni nodi centrali, quali:

- il ruolo cardine dell'educazione linguistica (lingua italiana, lingua latina e lingua straniera);
- il ruolo delle discipline storiche e di quelle matematiche e scientifiche;
- la particolare attenzione che va dedicata all'educazione agli altri linguaggi come quelli iconico, musicale, motorio, gestuale, mimico, ecc.

In particolare si ritiene necessario conservare l'insegnamento del latino per riaffermare anche nel contesto pedagogico-sociale il valore fondamentale della memoria storica in sede formativa, così come si ritiene importante offrire uno spazio autonomo alla filosofia rispetto alla pedagogia al fine di una più puntuale realizzazione dei suoi propri obiettivi.

#### PROBLEMI APERTI

Si accenna, infine, anche ad alcuni problemi che nell'ambito di questo indirizzo sono stati oggetto di un prolungato dibattito, senza peraltro trovare una soluzione concorde. Non si pretende di farlo qui, mentre una scelta comunque si impone.

Anche le soluzioni acquisite da una parte dalla C.M. 27 del 1991 e dall'altra dal progetto della Commissione Brocca, di cui diremo in seguito, appaiono notevolmente differenziate. Un criterio proponibile potrebbe essere quello di trasformare i due assi portanti del triennio, quello, cioè, delle Scienze dell'educazione e quello delle Scienze umane e sociali, precedentemente indicati, in due diverse opzioni, per dare spazio sufficiente ai necessari approfondimenti.

Fra gli altri si sottolineano i seguenti problemi:

- possibile presenza di una seconda lingua straniera;
- collocazione della geografia descrittiva e dell'antropogeografia;
- collocazione di un «laboratorio culturale» come verifica pratica dell'appreso anche in chiave di qualificazione pre-professionale;
- inserimento della «educazione musicale», con un proprio spazio nell'area artistico-espressiva;
- posto da dare alla «teoria» dell'insegnamento dell'educazione fisica.

Si tratta, come si vede, di problemi e di interrogativi – e se ne potrebbero aggiungere altri – che richiedono una attenta, meditata e responsabile scelta in ordine alla sperimentazione pedagogico-sociale.

In particolare, per quanto riguarda l'accennato «laboratorio» la responsabilità specifica deve esserne assegnata ad un insegnante della scuola, ma non si ritiene di riservarvi un'area completamente autonoma, mentre potrà essere molto utile la collaborazione di eventuali «esperti».

Le motivazioni di tale scelta scaturiscono dalla necessità di non limitare la preparazione dello studente al solo avviamento verso gli studi universitari per il futuro insegnamento nelle scuole, ma di coinvolgere gli insegnanti di tutte le materie per estendere le attività a diverse esperienze di natura educativa e sociale nell'ambito del territorio.

Si ritiene, cioè, che l'esperienza dei vecchi «tirocini» debba essere sostituita da una prospettiva di «laboratorio permanente di esperienze», che faccia riferimento per il suo impianto metodologico alla circolarità tra teoria, prassi e verifica. Essa si concreta, perciò, nella proposta di «progetti» che coinvolgano più discipline e siano scanditi secondo l'elaborazione di una ipotesi, la sperimentazione di essa e la sua verifica, nonché la sistemazione, organizzazione e socializzazione dei risultati.

## 12.

### L'INDIRIZZO SCIENTIFICO

Nell'attuale quadro della sperimentazione l'indirizzo scientifico si è, anch'esso, configurato come sicuro acquisto di modelli su cui innestare il rinnovamento del curriculum liceale con attenzione al settore della formazione matematico-scientifica e scientifico-tecnologica.

La specificità dell'indirizzo consiste nella peculiare attitudine a tenere viva e variamente aggiornata la risposta alle istanze di conoscenza scientifica in forma multidisciplinare e criticamente impostata.

Essa non è da intendersi come risposta immediata o strumentale rispetto alle diverse esigenze dello sviluppo tecnologico, ma offre invece alcune garanzie formative essenziali per la gestione responsabile del cambiamento. Le sue finalità debbono essere adatte a conseguire e consolidare il primato dell'uomo come soggetto delle decisioni, elaboratore di progetti, garante di creatività anche nel settore delle procedure scientifiche complesse e delle relative applicazioni.

L'indirizzo scientifico è dunque di *natura squisitamente liceale*, così da richiedere una sua definita ed autonoma caratterizzazione fin dall'inizio del corso quinquennale, sia nei confronti di ogni altro corso di studio rivolto al conseguimento di specifiche qualificazioni professionali e operative, sia rispetto ad una ipotetica formazione comune di base non sufficientemente articolata.

L'indirizzo scientifico sperimentale offre oggi, alla scuola, in una situazione che tende a opportune riduzioni della varietà dei percorsi, un esempio di impegno a riproporre i valori critici della libera e disinteressata cultura liceale in forme adatte ai bisogni e

alle attese di una realtà in rapido sviluppo, con grandi esigenze di aggiornamento e duttilità di cultura teorica e sperimentale, fondata su processi induttivi e deduttivi di vasto respiro.

In questo quadro di riferimento si ritiene possibile proporre un'ipotesi di *biennio* sperimentale scientifico che articoli i propri contenuti e i propri obiettivi muovendo dagli aspetti più generali per tendere gradualmente a più specifiche finalità.

Gli obiettivi specifici sono rappresentati dall'intensificazione dell'apprendimento di talune discipline in una circoscritta area opzionale. Questi obiettivi si realizzano nel biennio attraverso la pratica di laboratorio e le opzioni sono concepite in maniera da recuperare le essenziali funzioni orientative cui il biennio deve corrispondere.

Il *triennio* invece potrebbe presupporre due varianti nella alternativa, con un sufficiente numero di ore, tra un'area matematico-fisica e un'area scientifico-naturalistica, che dovrebbero svilupparsi su due assi culturali differenziati.

Può essere proposta anche la possibilità di scelta tra il latino e una seconda lingua straniera, che appaiano ambedue caratterizzate in senso liceale, cioè sia come approfondimento di linguaggi verbali, sia come apporti di forme di cultura complessa. La scelta del primo si situa nell'ambito di una cultura consolidata dalla scuola tradizionale e più vicina ai modelli logico-formali, com'è attualmente, la seconda corrisponde invece ad esigenze connesse al processo di integrazione europea ed è più attenta ai processi operativi. Si può supporre anche la presenza contemporanea delle due discipline, diminuendo il carico orario del latino nel triennio e inserendo solo in questo la seconda lingua straniera con contenuti più calibrati in entrambe le discipline.

#### LINEE METODOLOGICHE

Alcune indicazioni di natura programmatica e metodologica possono essere sottolineate.

Per tutte le discipline che si sviluppano lungo un asse storico, va rispettata l'esigenza di dare ampio spazio al momento della contemporaneità, mediante gli opportuni tagli e articolazioni.

Per il latino, va riconosciuto che esso ha un senso solo nell'ambito di un quadro didattico rinnovato, incentrato sulla lettura espressiva e sulla comprensione dei testi, rispetto a cui la conoscenza della struttura grammaticale sia di supporto e non a sé stante.

Per la filosofia è necessario che essa venga affrontata nell'ambito dell'indirizzo, sotto il profilo prevalentemente epistemologico anche in rapporto all'inquadramento storico e problematico delle materie scientifiche.

Per le due lingue straniere, nell'ipotesi già suggerita (la 1<sup>a</sup> con durata quinquennale, la 2<sup>a</sup> da inserire nel triennio) si ravvisano «funzioni» diversificate: la prima, infatti, dato l'arco prolungato del suo sviluppo deve assumere carattere e rilevanza pienamente culturali con il raggiungimento di abilità comunicative a livelli elevati e richiedenti codici anche complessi; la seconda, a sviluppo triennale, ha come obiettivo il raggiungimento di abilità comunicative più semplici con comprensione o produzione di testi più elementari.

All'insegnamento dell'italiano è affidato, particolarmente nel triennio, l'esigenza di un accostamento alla letteratura partendo dall'analisi dei testi e costruendo con essi il quadro storico-letterario che via via deve trovare sviluppo in una visione sia diacronica che sincronica.

Né si può prescindere da un adeguato studio della letteratura contemporanea, se si vuole che la comprensione del passato sia funzionale anche alla conoscenza e coscienza critica del presente.

Per quanto riguarda la storia la sua scansione quinquennale deve essere tale da offrire ampi spazi nell'ultimo anno di corso alla contemporaneità, anche in relazione agli sviluppi scientifici e tecnologici di questo secolo, che vanno acquisiti con capacità critica, quali momenti di forte evoluzione delle forme di vita e della civiltà umana a livello europeo ed extra-europeo.

Venendo infine all'esame delle discipline caratterizzanti l'indirizzo, una particolare attenzione merita ovviamente la *matematica*, che è la scienza in grado di condurre alla consapevolezza dei processi di quantificazione e di astrazione simbolica, alla comprensione delle funzioni della teoria, delle ipotesi, dei modelli,

nonché delle applicazioni nei procedimenti empirici. Questa disciplina, in un qualsiasi progetto programmatico a qualsiasi livello di riferimento, e più significativamente in un progetto ad indirizzo scientifico, deve rappresentare il momento caratterizzante perché mira alla formazione dell'intelletto che è lo strumento principe per il maturarsi della persona nella conquista del saper comunicare, scegliere, trasformare e trasformarsi.

Lo stesso inserimento di elementi di *informatica* nel programma di matematica si colloca in prospettiva e persegue obiettivi molteplici.

Esso non accoglie soltanto l'esigenza espressa dalla società (mondo del lavoro – con le sue necessità organizzative – e famiglie con le loro aspettative utilitaristiche) ma soddisfa una esigenza di adattamento alla cultura contemporanea, sollecitata al mutamento, come sempre avviene, in conseguenza delle innovazioni tecnologiche.

Il più importante risultato che essa si propone di raggiungere è quello della conoscenza di uno strumento ormai insostituibile non solo nella pratica di una società «post-industriale», ma anche nella ricerca scientifica.

Per ottenere questo risultato, l'informatica va studiata nei suoi aspetti logici e linguistici, abituando gli alunni alla capacità di formalizzare, indispensabile per colloquiare con la macchina.

Questa capacità richiede, e presuppone, una chiarezza concettuale, che sola può consentire l'impostazione delle domande.

È cioè la prima volta che uno strumento, *anziché ottundere, stimola e acuisce* le capacità analitiche: si pone dunque come uno strumento che favorisce la conoscenza della «matematica» intesa come coscienza delle operazioni.

Facoltà logiche, dunque, linguaggio formalizzato e capacità analitiche sono gli obiettivi che con l'informatica si sviluppano e ai quali l'uso del laboratorio fornisce uno strumento che si rivela congeniale alle capacità dei giovani. Essi così saranno in grado di programmare, cioè di ordinare alla macchina una serie di operazioni finalizzate ad uno scopo, sviluppando una creatività che partecipa sia della fantasia che della logica.

Tutto ciò crea la base per ottenere – nel proseguimento degli studi post-liceali – capacità di ricerca e di sviluppo di problemi,

non solo matematici, ma di indagini di varia natura, statistica, probabilistica, strutturale, linguistica.

In tal modo si evita il pericolo di sottoutilizzare uno strumento in funzione di puro «sussidio didattico».

Con riferimento alle altre discipline scientifiche caratterizzanti l'indirizzo, vale la pena di insistere sul fatto che esse devono concorrere alla diffusione di una corretta e genuina formazione scientifica.

È sufficiente segnalare l'adattabilità delle discipline naturalistiche, quali la fisica, la chimica, la biologia, la geologia e la geografia descrittiva alla integrazione strutturale di obiettivi logico-conoscitivi, di metodologie di osservazione, di esperimenti e ricerche teoriche. Il metodo induttivo è, infatti, un derivato per le altre discipline presenti nel curriculum. Qui è un «proprium». Il richiamo alla lettura dei classici, l'invito ad attingere alle fonti scritte, l'educazione all'osservazione dell'opera d'arte, l'interesse verso il territorio, sono tutti «prodotti» ereditati dallo spirito galileiano.

Questa integrazione tra le varie discipline è elemento fondamentale per la didattica sperimentale e ha infatti come obiettivo quello di condurre lo studente a sviluppare progressivamente la propria autonomia critica e ad approfondire le problematiche in modo complessivo e non parcellizzato.

### 13.

## L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA E LETTERATURA LATINA

Nei precedenti capitoli relativi ai singoli indirizzi attraverso i quali si articola lo specifico della licealità, è stato sottolineato il ruolo di alcune discipline che acquistano una particolare rilevanza caratterizzante il contesto curricolare. Così per l'indirizzo classico, le lingue classiche, per quello linguistico, le lingue moderne, per il pedagogico-sociale, le scienze dell'educazione e quelle umane e sociali e per lo scientifico, la matematica e le scienze naturali.

Tuttavia è stato anche riferito del collocamento della lingua e letteratura latina, non solo nell'indirizzo classico, ma anche negli altri, in modi variamente differenziati a seconda dei diversi curricula.

Quello del latino è, infatti, un tema centrale nel contesto della licealità, pur non esaurendone affatto la specificità, come è stato più volte ribadito.

Sul problema degli obiettivi e delle metodologie dell'insegnamento del latino (e per quanto riguarda l'indirizzo classico anche del greco) il dibattito è stato molto ampio ed approfondito.

Ne vogliamo qui riferire, sia pure in breve, con particolare attenzione ad una *lettera* inviata a tutti i presidi dei Licei classici e scientifici e degli Istituti magistrali, in data 9 marzo 1987, dal Direttore generale dell'Istruzione classica, scientifica e magistrale, dott. Romano Cammarata, che riassumeva, con opportune puntualizzazioni, il dibattito allora in corso ed ancora aperto.

Nel contesto generale delle innovazioni sperimentali e desiderando richiamare l'attenzione sui problemi connessi all'inse-

gnamento ed apprendimento delle discipline classiche, il Direttore generale si chiedeva infatti:

«se sia ancora pensabile che strumenti, conquiste materiali, acquisizioni concettuali, sui quali ormai saldamente si fondano molti insegnamenti, siano da considerarsi del tutto estranei all'attività didattica relativa alle discipline classiche; se e fino a che punto sia giovevole, ad un approccio col mondo classico, quella sorta di isolamento aristocratico, in cui, in qualche caso, questi studi si sono mantenuti».

Rispondendo ovviamente in modo negativo, la lettera proseguiva affermando che:

«Occorre prospettare con certezza le finalità dello studio del latino e del greco, inserendo queste discipline in maniera più autentica e nuova nella realtà culturale contemporanea. Il che si traduce, nella concretezza dei momenti operativi scolastici, in scelte contenutistiche da attuare con coraggio, in criteri metodologici da sperimentare, in rapporti lingua-cultura da precisare, in schematismi da eliminare».

Del resto già

«I programmi attualmente in vigore, che sono anche fra i più recenti tra quelli che si insegnano nelle scuole dipendenti dalla Direzione Generale (del 1967 quelli dei licei scientifici e degli istituti magistrali; del 1978 e del 1980 quelli del biennio e del triennio dei licei classici), permettono impostazioni di lavoro varie e scelte molto libere, sia per quanto riguarda la lettura degli autori che per l'insegnamento linguistico».

I programmi insistono infatti sulla lettura dei testi.

«Il fulcro di ogni attività didattica è il documento scritto. Attraverso la lettura delle antiche testimonianze i giovani penetrano a poco a poco nelle culture che in età diverse si sono espresse in lingua latina».

Delle note finalità dell'insegnamento linguistico nella scuola

(pragmatico-comunicativa; storico-culturale; teorico-sistemica), solo le ultime due hanno per il latino e il greco, senso e sostanza. Il latino e il greco si studiano per leggere: le lingue classiche sono intese per penetrare una stagione della civiltà umana eccezionale in tutti i campi (poesia, filosofia, storia, matematica, fisica, medicina etc.), una civiltà che è la nostra radice e la struttura profonda del presente e che, come tale, può essere presentata alla attenzione viva e spesso inquieta dei giovani, senza il tono e il significato di una «esemplarità» che gliela renda estranea.

Si riteneva quindi opportuno riprendere in esame alcune linee metodologiche generali. Infatti:

«Si pone a questo punto il problema della conoscenza del sistema linguistico: la lingua non è veste ma dimensione del pensiero, non è formulario, ma raffigurazione e sintesi mentale di un modo di essere.

Certo, vanno superate, specie per il latino, nell'insegnamento linguistico, impostazioni obsolete e inesatte, legate a vecchi, empirici schemi. Ci si può comportare, cioè, anche nel settore dell'insegnamento delle lingue classiche, con intelligente equilibrio fra innovazione e tradizione, senza trascurare i procedimenti attraverso i quali gli alunni imparano l'italiano e le lingue straniere.

Tra le acquisizioni nuove della linguistica, infatti, molte hanno agevole traducibilità didattica anche nell'insegnamento delle lingue classiche e riescono a fare apprendere all'alunno come «funziona la lingua», a suscitare l'interesse di un ragazzo che ora si accosta al latino (e non solo al greco) a 14-15 anni, ad un'età in cui si è capaci, cioè, di approfondimento e di critica».

Sarà necessario però, da parte dell'insegnante, un impegno, che sembra, in un certo senso, prioritario sugli altri: quello di aiutare gli alunni a comprendere il significato del loro studio, a chiarirne le motivazioni, prima ancora di «scontrarsi» con le inevitabili difficoltà linguistiche.

Pertanto, dopo aver specificato la funzione essenziale del latino e del greco, come strumenti di «lettura» e non di comunicazione, bisognerà offrire agli studenti, sia pure a grandi linee, il tracciato della strada che iniziano a percorrere. Si tratta di suscita-

re interessi e «curiosità» su un mondo che solo apparentemente allontana da quello pulsante e accattivante della contemporaneità. A ciò può contribuire inizialmente anche la presentazione delle leggende, dei miti, delle testimonianze artistiche, che del mondo classico costituiscono un patrimonio affascinante per la fantasia e la sensibilità degli adolescenti. Sarà utile, in questa prima fase, offrire precise indicazioni storiche e accostare con ricchezza di scelte gli alunni a testi importanti in traduzione, anche in considerazione del fatto che questo tipo di approccio all'antico, in molti casi, non avviene più durante gli anni della scuola media.

In una fase più matura dello studio, sarà opportuno invece servirsi di letture in traduzione con testo originale a fronte (procedura raccomandata dai programmi del 1980, specie a illustrazione della storia letteraria), per realizzare una conoscenza più diffusa dei testi classici, di cui troppo spesso non può leggersi molto, dal momento che la lettura diretta degli originali (che non può essere mai cursoria, ma sempre approfondita e critica) implica un gran dispiego di tempo e di energie.

In questo tipo di attività didattica avrà grande rilievo l'intervento dell'insegnante, che guiderà gli alunni non solo alla necessaria valorizzazione del testo originale, ma anche alla riflessione sulle interpretazioni che ne sono state offerte. È evidente, cioè, che a livello di studio liceale, pur riducendo per quanto è possibile l'insegnamento linguistico e considerando centrale il momento della lettura, gli originali debbano rimanere lo strumento principe dell'attività scolastica; è opportuno tuttavia, accostarsi con criterio e sapienti motivazioni a testi in traduzione. In questo modo si potranno offrire anche suggestioni, che tengano vivi negli alunni di oggi, persone mature domani, gli stimoli di una cultura, che non sarà mai posseduta abbastanza, per conservare la nostra coscienza storica.

Ultimo accenno di natura didattica è quello che riguarda la versione dal greco o dal latino: anche quella con valore «fiscale», utile come elemento di valutazione, ai fini di uno scrutinio periodico o finale, che si basi su un congruo numero di «voti» e giudizi.

I programmi del 1980 si soffermano su alcuni punti: la versione è lettura di un «testo» (cioè di un passo che contenga una comunicazione completa, autosufficiente, logica, portatrice di

informazioni); è un momento di responsabilizzazione dell'alunno che deve rispettare, nella complessa fase della traduzione in italiano, le esigenze di due sistemi linguistici diversi. È in definitiva un esercizio di corretto uso del metodo critico, un'occasione di creatività e un ottimo strumento di elaborazione didattica, oltre che di verifica, da valorizzare pienamente.

Più in particolare ed in relazione ai vari indirizzi, nella citata *lettera*, si suggeriva che:

«Per il *ginnasio liceo*, il latino e il greco sono le materie caratterizzanti, una sorta di «sintagma» unitario, a cui sono pienamente applicabili tutti i precedenti suggerimenti. Sono cioè le discipline che definiscono la secondarietà di questa scuola, giacché si ha scuola secondaria solo quando il piano di studi ruota attorno a un gruppo di discipline caratterizzanti uno specifico settore del sapere.

Questa posizione impone, accanto a qualsiasi ricerca di rinnovamento, un impegno preciso di autenticità. Infatti nel liceo classico il latino e il greco possono costituire, integrandosi con le altre materie, non solo il fondamento di una salda formazione generale, ma anche la base di una specifica professionalità, in settori che vanno dall'insegnamento alla ricerca, dall'ambito articolato e complesso dei beni culturali a quello del recupero archeologico.

Per il *liceo scientifico* non dovrebbe durare a lungo l'attuale situazione, che prevede per il latino un «monte-ore» superiore a quello destinato all'italiano e alla matematica. Tuttavia non si dovrà passare all'estremo opposto, non si dovrà pensare cioè ad una riduzione del latino ad un orario e ad una programmazione inconsistenti. Il liceo scientifico dovrà essere scuola di preparazione alla scienza, dove la realtà scientifica sia un aspetto della realtà umana più vasta, che è l'*humanitas*: in tal senso dovrebbe avvenire una ricomposizione del complesso delle discipline di studio in questo tipo di scuola.

Nella situazione attuale, tuttavia, tenendo conto che gli alunni che scelgono il liceo scientifico sono di solito meno interessati al latino che ad altre discipline, è opportuno individuare, al momento della programmazione, fini più precisi e itinerari specifici, sia per lo studio linguistico, sia per la scelta delle letture. È

auspicabile cioè che, nella personale impostazione del loro lavoro, gli insegnanti sappiano usufruire della libertà di iniziativa concessa dai programmi del '67 (e ancor più da quelli dell'80 applicabili per analogia, per l'impianto didattico, anche al liceo scientifico), sia per concordare lo studio letterario con la lettura dei testi (un'esigenza che può essere tenuta presente e soddisfatta anche dai docenti degli altri tipi di scuola, superando una interpretazione eccessivamente restrittiva), sia per inserire nelle loro scelte letture che mostrino la funzione del latino come strumento veicolare (non solo in età classica) del pensiero scientifico.

Per l'*istituto magistrale* è evidente che l'auspicabile prolungamento a cinque anni della durata del corso di studi e la prevista formazione universitaria degli insegnanti elementari comporteranno un radicale mutamento nell'impostazione generale di questo tipo di istituzione scolastica.

Allo stato attuale, per il latino, si potrebbe insistere anche su un'approfondita riflessione linguistica, collegando questa riflessione con la lettura dei testi.

Non si trascurerà, comunque, di offrire, anche attraverso letture in traduzione, una comprensione globale del mondo classico: comprensione che andrà messa in relazione con le specifiche indicazioni pedagogico-didattiche, che caratterizzano il curricolo di questa scuola.

Un ultimo accenno è opportuno per quanto riguarda il latino che si insegna negli *indirizzi linguistici sperimentali*, che si sono sviluppati in istituti dipendenti dalla Direzione Generale.

L'incontro di Montecatini, con i presidi degli istituti sperimentali della Direzione classica, scientifica e magistrale (novembre '86), ha chiaramente indicato l'importanza della presenza del latino per tutto il quinquennio dell'indirizzo linguistico (che si prefigge lo studio delle lingue straniere con preminenti caratteristiche storico-culturali).

Certo, su questo latino dei «linguistici» dovrà farsi una riflessione più approfondita, quando avrà luogo una revisione generale dei programmi. Attualmente, sembra che il latino negli indirizzi linguistici debba avere due scopi:

a) la proposizione di un modello grammaticale e di un sistema linguistico autonomo, da cui in parte derivano le lingue moderne studiate, non solo le neolatine;

b) la conoscenza di autori e momenti culturali che hanno influenzato le letterature nazionali (potrebbe essere didatticamente produttiva un'esplorazione per generi letterari).

Mentre per il primo aspetto è raccomandabile una didattica che si riferisca in ogni momento al testo originale, per il secondo aspetto si dovrà fare largo uso, ma non esclusivo, di traduzioni».

A conclusione di queste brevi note, certamente non esaustive, ma invitanti ad un approfondimento, così come lo stesso Direttore generale invitava a fare i vari Collegi dei docenti, sia permesso rinviare il lettore a un «dossier» nato in ambito scolastico sul medesimo tema, a cura di Arles Santoro, in «Annali della Pubblica Istruzione», novembre-dicembre 1983, dal titolo *Confronto di idee sugli studi classici*, tra cui un documento di studio: *Il latino ed il greco nella scuola secondaria superiore*.

Questo documento nel contesto delle innovazioni sperimentali e di quanto siamo venuti dicendo, è, infatti, ancora di grande attualità.

## 14.

### COORDINAMENTO, VERIFICHE, VALUTAZIONI

Le innovazioni sperimentali delle strutture e degli ordinamenti delle scuole, quelle cioè rispondenti ai criteri ed alla normativa dell'art. 3 del D.P.R. 419/1974, rischiano irrimediabilmente di rimanere inefficaci, o scarsamente produttive, se non sono accompagnate da un profondo e convinto cambiamento degli aspetti di natura metodologico-didattica, che coinvolgano globalmente insegnanti ed alunni.

Un progetto sperimentale deve pertanto caratterizzarsi anche per nuove e appropriate metodologie didattiche, alle quali è in buona parte affidato il successo dell'iniziativa.

È già stata richiamata all'inizio di questo studio la normativa che riguarda le procedure di proposta e di attivazione delle innovazioni sperimentali e gli adempimenti che competono in particolare al Collegio dei docenti.

Esula dal nostro contesto l'approfondimento su questi temi, se non nei limiti di alcune osservazioni sul rapporto tra i corsi sperimentali e quelli di ordinamento e su alcuni problemi di verifica e di valutazione delle innovazioni sperimentali.

Tutti i progetti insistono peraltro in maniera irrinunciabile sulla necessità di procedure e metodologie efficaci almeno in una duplice linea: da una parte per l'esame della «fattibilità» del progetto stesso in ordine alle situazioni reali delle singole istituzioni scolastiche, dove il progetto si colloca e ai possibili strumenti organizzativi, dall'altra per motivi di chiarezza e di trasparenza, sia all'interno che all'esterno dell'istituto, cioè tra docenti ed alunni e nei riguardi delle famiglie e degli ambienti sociali con i quali la scuola deve confrontarsi.

In particolare il rapporto, spesso dialetticamente critico, tra scuola di ordinamento e indirizzi sperimentali si motiva e si cala in realtà estremamente diversificate, quelle cioè che hanno da una parte voluto e dall'altra, talvolta, subito innovazioni sostanziali, ricche di riflessi e di ricadute sulle scuole originarie. Si assiste spesso, e maggiormente nei licei, a fenomeni che assumono talora apparenze di timori e di freno, giustificate solo da preoccupazioni di abbassamento del livello di licealità e quindi di dequalificazione. Al contrario l'istituto e la scuola magistrali, data ormai la loro inattualità, mostrano maggiori aperture e recuperi verso gli indirizzi sperimentali.

È compito in particolare del preside, ma non solo di lui, bensì di quanti hanno a cuore il successo dell'iniziativa sperimentale, di difendere in ogni caso la consapevolezza dell'unità dell'istituto e del suo progetto educativo, anche ai fini di evitare rischi di possibili incoerenze gestionali e programmatiche. Va sgombrato il campo eventualmente dall'equivoco di aspetti eccessivamente professionalizzanti dei curricula per una chiara scelta della licealità, che superi attese di breve respiro da parte dell'utenza, talvolta presenti, e privilegi una formazione umanistica completa e moderna.

Questa prospettiva può eliminare il timore di contaminazione della specificità dei corsi di ordinamento, contribuendo invece efficacemente alla realizzazione concreta della comune e sincera tensione alla licealità. Ciò eviterà anche il rischio che nuove discipline siano viste semplicemente come «aggiunte» ai curricula già esistenti, a scapito di una visione generale della innovazione e della formazione del giovane.

Analoga operazione va condotta anche verso l'utenza, com'è stato appena accennato, talvolta orientata secondo leggi e ipotesi di mercato, perché sia invece guidata verso esigenze di formazione complessiva, la quale, escludendo solo di fatto la immediata professionalizzazione, non toglie nessuna possibilità di innestare sull'acquisita formazione liceale elementi di approfondimento e di specializzazione da utilizzare a fini occupazionali anche a medio termine.

Il tema del rapporto scuola-mondo del lavoro ed il problema dei così detti corsi post-diploma sono, peraltro, sviluppati in un successivo capitolo di questa ricerca.

Ancora al riguardo del rapporto tra corsi di ordinamento e indirizzi sperimentali c'è da osservare che spesso l'innovazione produce un positivo ricambio dell'utenza scolastica ed una più matura crescita di essa e che quando si pretenda il mantenimento degli standard quantitativi, occorre che sia invece sostenuta la ricerca dell'innovazione che offre la garanzia della qualità.

I corsi sperimentali necessitano di un continuo processo di ripensamento e di verifica costruttiva ad evitare di isolarsi dal contesto di istituto per ricadere, invece, utilmente sui corsi di ordinamento, senza cadere nell'errore di contatti puramente informativi o formali. Un primo passo può utilmente essere fatto ai fini della razionalizzazione del lavoro, intervenendo, ad esempio, nella eventuale conflittualità tra programma e programmazione, dovuta al timore di qualcuno che la seconda vada a scapito dei contenuti. La promozione della revisione metodologico-didattica comporta un'effettiva attività di confronto e di verifica in tutti i corsi sia di ordinamento che sperimentali.

Tali percorsi e tali processi sono ovviamente compito di tutti i docenti, sia nei Consigli di classe che nel Collegio dei docenti.

#### LA VERIFICA E LA VALUTAZIONE COME PROCESSI DI MIGLIORAMENTO

Allo stato attuale, anche ai livelli più responsabili, non si è ancora affermata e diffusa una cultura della verifica e valutazione come strumenti indispensabili di indagine sull'attività svolta e in grado di rideterminare e correggere processi e prodotti scolastici.

La necessità di affrontare il problema in maniera organica e complessiva è direttamente in rapporto con il riconoscimento della qualità dei risultati e perciò con la stessa credibilità e con la tenuta del sistema scolastico.

In relazione alle singole realtà scolastiche è necessario che in sede di Consiglio di classe e di coordinamento disciplinare, di Comitato scientifico-didattico e di Collegio dei docenti si verifichino i risultati in termini di adeguatezza e fattibilità degli obiettivi e di

tenuta complessiva dei progetti in atto, attraverso procedure rigorose, continuative e documentate. Va tenuto presente che condizione essenziale per la possibilità di realizzare questa importante operazione è la esplicita formulazione degli obiettivi e la loro univoca interpretazione presso tutti i soggetti che intervengono nel processo formativo. Si ritiene essenziale la stretta interdipendenza tra i due processi di innovazione e di verifica, poiché l'innovazione si basa sulla verifica e la verifica ha come sbocco naturale l'innovazione. D'altra parte si rileva come innovazione e verifica possano attuarsi solo attraverso il consenso e la partecipazione dei soggetti che operano nell'istituzione scolastica, i quali si sentono coinvolti nel processo di verifica nella misura in cui la considereranno un mezzo per migliorare concretamente la qualità del proprio lavoro.

A tal riguardo, dunque, la verifica deve avere le seguenti caratteristiche:

- *formativa*: nel senso che essa va finalizzata a migliorare il funzionamento complessivo della scuola;
- *adattiva*: poiché si devono utilizzare modelli flessibili;
- *complessiva*: perché si realizza non solo sul prodotto, ma su processo e prodotto correlati all'interno di una concezione della scuola come sistema complesso;
- *democratica*: nel senso che la decisione di realizzare la verifica deve essere condivisa e assunta da tutti i soggetti operanti nell'organizzazione scolastica e che sono contemporaneamente protagonisti dell'innovazione.

#### LA VALUTAZIONE DEL PROGETTO

Se i momenti di verifica in itinere, o a fine percorso, hanno la funzione di fare il punto della situazione, la valutazione costituisce invece il momento successivo, quello in cui si esprime il giudizio sui dati verificati.

La verifica periodica ha un'importantissima funzione di rinforzo o di rettifica del percorso didattico e formativo. La valutazione annuale, o a fine ciclo, o al termine del quinquennio ha una funzio-

ne ben più ampia: si vuole valutare la bontà del progetto sperimentato sia per proporre l'istituzionalizzazione, sia per confermarne la prosecuzione, sia per ipotizzarne una modifica più o meno radicale, sia infine per l'eventuale annullamento del progetto stesso.

I soggetti dei processi di verifica e di valutazione delle sperimentazioni non possono che essere molteplici:

– *il Collegio dei docenti*, è istituzionalmente competente per la verifica e la valutazione. Esso incontra spesso difficoltà operative originate dalla sua pletoricità. Si rendono necessarie forme di organizzazione più snelle, che possono essere utili in tutti i momenti della programmazione, quali gruppi di lavoro che preparino le sedute del collegio;

– *gli ispettori*, hanno un compito fondamentale in quanto rappresentano uno specifico organo di consulenza per chi attua progetti a carattere sperimentale. Gli ispettori, in quanto esperti e conoscitori non solo delle realtà scolastiche italiane, ma anche dei modelli stranieri, dovrebbero ricondurre il più possibile a forme unitarie i processi di sviluppo simili tra loro, mediando eccessive spinte centrifughe e intervenendo nelle verifiche e valutazioni delle sperimentazioni in atto;

– *il Comitato scientifico-didattico*, possibilmente allargato a docenti coordinatori di discipline e di area e da esperti esterni, dovrebbe poter fornire contributi di carattere pedagogico, didattico e sociale. Il suo compito dovrebbe essere quello di esprimere una valutazione di quadro complessivo sulla sperimentazione e sui suoi esiti tale da farne uno strumento fruibile da parte del Collegio dei docenti e di tutti gli operatori scolastici, ma anche da parte del Ministero della Pubblica Istruzione per riflettere sulla validità delle osservazioni e dei rilievi esplicitati;

– *le Assemblee degli studenti*, opportunamente a tali fini organizzate, quali soggetti protagonisti del processo sperimentale, possono fornire significativi elementi in merito alla comprensione e partecipazione al progetto, alle attese suscitate e ai risultati via via realizzati.

Gli strumenti di cui ci si dovrà servire devono essere il più possibile oggettivi; per lo più essi sono già espliciti nel progetto,

ma sono a volte da integrare, dopo aver preso atto della situazione specifica, nonché delle tradizioni delle singole unità scolastiche.

In tutti i casi è sempre necessaria la massima chiarezza e diffusione delle procedure e dei criteri utilizzati.

Alla singola scuola va riconosciuta comunque la sua responsabile autonomia di decisione rispetto a qualsiasi processo sperimentale, alla sua fattibilità e alla sua valutazione.

Le istituzioni scolastiche saranno così sospinte a sviluppare nell'ambito di un'autentica cultura della verifica, la pratica dell'«auto-analisi» di istituto, sia come risposta ai problemi emersi nell'attività formativa e gestionale, sia come conoscenza corretta e completa del proprio modello di lavoro. L'obiettivo finale dovrà essere quello per cui la verifica e la valutazione, anche in questa forma dell'auto-analisi, rappresentino un abito mentale per tutti gli operatori della scuola.

Va ribadito, cioè, che il verificare è insito nel concetto stesso di sperimentazione, nel senso che già il progetto deve includere i criteri della verifica e che devono essere indicati i tempi e le modalità di essa.

Anche su questo punto non secondario deve fissarsi l'attenzione in sede di definizione del progetto da parte dei vari organi competenti.

Ai fini poi di una verifica e valutazione a livello nazionale va sottolineato come sia ormai opinione comune tra gli operatori scolastici che un notevole contributo può derivare da un sistema coordinato dei seguenti soggetti:

- l'IRRSAE, che deve organizzare, in stretto e circolare collegamento con le scuole, ricerche mirate su singoli aspetti o problemi della sperimentazione curricolare e metodologica, per fornire dati non solo quantitativi, ma anche qualitativi, a tutte le istituzioni scolastiche interessate;

- la eventuale *Conferenza annuale* dei presidi, preferibilmente a livello interregionale, per le problematiche sul territorio;

- il *Ministero della pubblica istruzione*, quale promotore di *ricerche* per settori a livello nazionale ed europeo, organizzatore di *incontri* tra le scuole e i presidi su temi specifici ed organo depu-

tato alla *diffusione* dei dati complessivi delle esperienze più significative;

– le *Università*, gli *Enti locali*, le *Associazioni* pubbliche e private e le diverse *Agenzie culturali e formative* del territorio, in qualità di erogatori di servizi e di fruitori del prodotto scolastico, anche ai fini di una conoscenza dell'iter seguito da parte dei diplomati e della congruità tra i risultati assicurati dalla scuola e le esigenze del mondo economico e professionale.

Tutti accolgono, infine, con molto favore l'istituzione di un *Servizio nazionale di valutazione*, anche in vista della definizione di una modellistica per la definizione degli indicatori della qualità<sup>5</sup>.

#### IL PROGETTO PROMETEO

Più recentemente ha avuto larga diffusione tra gli istituti con iniziative sperimentali il progetto Prometeo<sup>6</sup>.

Esso è nato, in verità, in modo più strettamente collegato alla sperimentazione del progetto nazionale elaborato dalla Commissione ministeriale presieduta dall'on. Brocca, del quale si dirà in seguito.

La mira del Prometeo è, tuttavia, quella di fornire utili strumenti di valutazione delle situazioni di ingresso e di uscita degli allievi all'inizio e al termine dei bienni sperimentali e quindi di fornire anche elementi validi di verifica degli esiti degli stessi progetti sperimentali.

Non entriamo qui nel merito degli elementi portanti del progetto e della sua articolazione, per i quali si rimanda alla pubblicazione citata.

---

<sup>5</sup> Si veda, ad es., nel merito: *Per un servizio nazionale di valutazione*, «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», cit., 1991, n. 57.

<sup>6</sup> Si veda: Ministero della pubblica istruzione - IRSSAE Marche, *Rapporto sul Progetto Prometeo*, Ancona 1993.

Si ricorda soltanto che esso è nato attraverso la collaborazione tra la Direzione generale per l'Istruzione classica, scientifica e magistrale e quelle Tecnica e Professionale, l'IRRSAE delle Marche e un «pool» di scuole sperimentali statali dei vari ordini.

Le aree disciplinari, o interdisciplinari, alle quali le prove di verifica si riferiscono sono quelle: linguistica, storico-sociale, matematica, scientifico-sperimentale, articolate secondo le modalità che il progetto specifica.

In sintesi: il progetto si propone di offrire alla scuola uno strumento utile ed attendibile per assumere decisioni coerenti con una programmazione mirata a facilitare la produttività del singolo studente, quindi a rimuovere gli ostacoli eventualmente presenti al momento del suo ingresso a scuola: il test, infatti, è stato costruito per cogliere le competenze, le abilità e le conoscenze in possesso dello studente e non per verificarne *tout court* le carenze.

Vuole essere in sostanza uno strumento per accertare le risorse che sono in possesso dello studente, risorse che costituiscono anche la base su cui è necessario – e possibile – costruire il successivo itinerario formativo.

Viene inoltre promosso, attraverso il test, il processo di autoanalisi e di autovalutazione degli istituti scolastici, processo, peraltro, già in atto in numerose scuole sperimentali.

## L'AGGIORNAMENTO

In ultima istanza va inoltre sottolineato come la complessa attività sperimentale vada accompagnata da un contestuale e continuo impegno su larga scala rivolto all'azione di aggiornamento dei docenti. Si tratta di sostenere l'innovazione con uno sforzo poderoso almeno in una duplice direzione: la preparazione dei nuovi docenti incaricati di insegnamenti e di aree disciplinari diversamente strutturate rispetto alle attuali e l'aggiornamento soprattutto metodologico e didattico di quanti, lavorando nei nuovi progetti, avvertono i tagli innovativi e le prospettive delle indicazioni progettuali.

Diversamente, com'è già stato osservato, si rischia di cambiare solo un involucro e non di produrre autentica innovazione.

L'aggiornamento, che viene ormai previsto anche in termini di contratto di lavoro, dovrebbe rivolgersi sia alle aree disciplinari ed alle loro metodologie di insegnamento, sia ai problemi connessi con la programmazione, con la verifica e con la valutazione dei processi didattici ed educativi, sia ai problemi della relazionalità e della comunicazione.

È inoltre indispensabile per la realizzazione di progetti veramente innovativi di poter disporre di un monte ore specifico destinato alle azioni di programmazione e di verifica dei processi sperimentali, nonché di sostegno ad una didattica che deve essere in larga parte individualizzata in tutti i casi che lo richiedano.

Appare evidente il superamento della distinzione tra orario di cattedra, come orario di lezione frontale agli alunni e orario dedicato a tali attività per l'adozione di un orario di servizio onnicomprensivo.



Parte seconda

I PROGETTI



15.  
GLI INDIRIZZI LINGUISTICO  
E PEDAGOGICO-SOCIALE NELLA C.M. N. 27  
DELL'11 FEBBRAIO 1991

Dopo la parentesi relativa all'insegnamento del latino e ad alcuni problemi di natura metodologica, torniamo al processo di razionalizzazione delle sperimentazioni, di cui è stata data ampia notizia, per dire che molte ragioni hanno indotto a prendere in esame in maniera prioritaria e in certo modo conclusiva le problematiche degli indirizzi linguistico e pedagogico-sociale. Tra queste ragioni vi è, in particolare, la maggior diffusione di questi due tipi di sperimentazione, che sono i più richiesti dall'utenza, oltre che per il primo indirizzo la necessità di individuare un modello curricolare tipo, e per il secondo l'urgenza di quinquennalizzare il curriculum magistrale e renderlo più coerente con gli obiettivi formativi di tipo liceale.

Dei risultati dei lavori dei vari seminari, dei quali abbiamo detto, tengono conto le ipotesi dei due indirizzi proposti dalla C.M. n. 27/1991. Le due ipotesi hanno fatto riferimento alle esigenze formative e ai criteri curriculari e metodologici che si sono progressivamente delineati e poi definiti attraverso i confronti tra i presidi, gli ispettori tecnici e i dirigenti della Direzione generale impegnati nel settore della sperimentazione.

L'iniziativa si è collocata, inoltre, per una evidente necessità di correlazione, nella prospettiva di revisione e definizione dei curricula e dei programmi della scuola secondaria superiore avviata dalla Commissione ministeriale presieduta dall'on. Brocca, della quale sarà detto in seguito.

I Collegi dei docenti sono stati quindi invitati a prendere in esame le due proposte, non solo ai fini dell'attuazione delle iniziative sperimentali, ma anche perché le medesime potessero essere oggetto di ulteriori approfondimenti, verifiche e confronti.

Esse sono state allegate alla citata Circolare n. 27/1991 a firma del Ministro della pubblica istruzione, nella quale, oltre ad un sintetico accenno alle motivazioni delle scelte effettuate, che ripercorreva l'itinerario seguito dalla Direzione generale, ne veniva sottolineata l'importanza, anche in questi termini:

«L'ulteriore sperimentazione dei progetti proposti offrirà d'altra parte all'Amministrazione uno strumento di valutazione essenziale per le successive scelte inerenti al processo di graduale e consensuale razionalizzazione delle esperienze sperimentali in atto dei due indirizzi, finalizzato a recepire le indicazioni provenienti da tali esperienze nell'ambito delle più generali indicazioni politiche di recente formulate segnatamente sul biennio».

I medesimi criteri venivano, per altro, ribaditi in una lettera che il Direttore generale dell'Istruzione classica, scientifica e magistrale inviava ai presidi dei Licei classici e scientifici e degli Istituti magistrali, in data 19 marzo 1991, invitando le scuole ad accogliere il progetto di «razionalizzazione» proposto nell'ambito dei due indirizzi.

Egli scriveva infatti:

«Il dibattito che si aprirà in merito, all'interno delle singole scuole e negli ambiti culturali e istituzionali in cui sarà possibile attivarlo, non potrà che favorire e sollecitare soluzioni più soddisfacenti di problemi che inevitabilmente, anche per il carattere stesso della sperimentazione, rimangono aperti ancora alla discussione e al confronto. E potrà essere anche un'occasione di riflessione sull'intera collocazione degli indirizzi liceali nella scuola secondaria superiore».

I due quadri curriculari proposti con le note introduttive in termini di caratterizzazione degli indirizzi e dei loro quadri curriculari, sono pubblicati qui di seguito.

### *Premessa*

Questa ipotesi curricolare risponde alle complesse, nuove necessità poste dalla realtà socio-economica-culturale contemporanea, e in particolare all'esigenza di assicurare ai giovani una formazione secondaria specifica caratterizzata dallo studio delle lingue condotto prevalentemente in una dimensione storico-culturale. Si intende favorire nell'alunno l'acquisizione di un'armonica formazione umana e culturale che trovi nella licealità degli studi il fondamento di quegli elementi di organicità, apertura mentale, disponibilità intellettuale e psicologica, consapevolezza metodologica e critica, rigore epistemologico, che sono propri della *humanitas*. L'ipotesi tiene conto, però, nel contempo, con piena coerenza, degli scenari del contesto internazionale ed in particolare della realtà europea.

L'assetto curricolare evidenzia la ricerca di equilibrio fra le tre grandi aree fondamentali (linguistico-espressiva-letteraria; matematico-informatica-scientifica; storico-giuridico-filosofica) e quelle discipline che appaiono riconducibili all'interno del più vasto campo dell'educazione artistica. Né viene trascurata la componente antropico-spaziale data dalla geografia.

### *Caratterizzazione dell'indirizzo*

La specificità dell'indirizzo viene assicurata ed esaltata dallo studio razionale di tre lingue europee in termini di sistemi morfosintattici, consapevolmente acquisiti (in continuo confronto analogico e contrastivo con italiano e latino) e funzionalmente assunti nello sviluppo di abilità ricettive e produttive, oltre che come consuetudine di accesso motivato e critico a patrimoni testuali di letterature e di civiltà. Tutto ciò nella dimensione storica rigorosa che costituisce l'asse portante dell'intero *curriculum*.

Il carico orario delle lingue straniere, proposto in modo contenuto per permettere il costituirsi di un asse formativo di ampio respiro culturale, consente tuttavia lo svolgimento di programmi specifici ed il conseguimento di obiettivi di tutto rilievo nell'am-

bito di un *curriculum* di «liceo linguistico», di un indirizzo, cioè, che non vuole essere in alcun modo una mera scuola di lingue.

L'ipotesi qui presentata intende preparare non solo alla prosecuzione degli studi nei vari corsi di laurea, ma anche a sbocchi intermedi post-diploma ed apre, in maniera privilegiata, ai Progetti formativi europei (es. *Erasmus*) in modo competitivo, consentendo, inoltre, l'eventuale, immediata spendibilità del titolo anche nel mondo del lavoro.

Essa, infine, tiene nel debito conto i percorsi formativi e culturali analoghi in atto presso i più importanti Paesi della CEE ai quali si affianca in modo competitivo, pur nel rigoroso rispetto della migliore tradizione liceale italiana.

### *Il quadro curricolare*

Si ritiene che in un indirizzo linguistico liceale, nel biennio:

1) il rapporto fra area comune ed area di indirizzo debba essere, indicativamente, di 3 ad 1;

2) le discipline non possano non essere coerenti con l'identità specifica e lo sviluppo curricolare dell'indirizzo nel successivo triennio;

3) Nell'area di indirizzo debba essere presente una seconda lingua straniera, con un incremento, rispetto alla prima lingua straniera, di un'ora settimanale al fine anche di consentire – di massima – nel triennio, la formazione di classi senza eccessive differenze – nei risultati – fra prima e seconda lingua straniera.

Si considera irrinunciabile la presenza quinquennale del latino il cui studio, per la coerenza dell'indirizzo, sarà teso a chiarire, mediante la fitta rete dei rapporti fra le lingue europee, la complessità del fenomeno linguistico e a fare emergere la dimensione storica dei sistemi linguistici ed il processo di continuità immanente a quelle civiltà europee che, attraverso le lingue, sono oggi parte integrante anche di civiltà di altri continenti. Il latino, inoltre, anche in quanto sistema oggi in sé compiuto e concluso, promuove quella conoscenza critico-storica del fatto linguistico che rappresenta una dimensione inderogabile della formazione propria di un

indirizzo linguistico a carattere liceale. Ritenendo essenziali le dimensioni *storica* e *geografica* (intendendo storia e geografia come scienze umane integrate) se ne propone un'impostazione interdisciplinare con un carico orario di tre ore settimanali.

Anche la presenza fin dal primo anno dello studio dei linguaggi artistico-visivi, accompagnato, limitatamente al biennio, dal disegno (da considerarsi forma elaborata ed intelligente di manualità) rappresenta un elemento ulteriormente qualificante del curriculum.

Nel triennio vengono introdotte nuove discipline peculiari all'indirizzo: filosofia e terza lingua straniera.

La *filosofia* oltre a rispondere all'esigenza di approfondire gli elementi di consapevolezza propri della dimensione liceale e all'esigenza di un riferimento preciso alle tematiche della filosofia dei linguaggi, concorre a creare un «habitus» di studio in grado di stimolare la riflessione critica sui vari settori disciplinari, in particolare su quello delle discipline linguistico-espressive. In questo modo, la conoscenza delle lingue viene rafforzata dalla riflessione filosofica, così come – altrettanto – lo studio della filosofia trae alimento e vitalità dalla indagine sui temi di ordine linguistico.

La *terza lingua straniera*, studiata negli ultimi tre anni, ma con adeguato carico orario, consente – nel rispetto rigoroso della scientificità e dei canoni della psicolinguistica – il delinearci di un percorso formativo coerente con le altre due lingue per quanto riguarda lo sviluppo e l'articolazione di abilità, conoscenze e competenze, in ordine al sistema lessicale, morfosintattico culturale «lato sensu».

La *geografia* continua nel triennio nelle fondamentali dimensioni antropo-linguistiche; la *storia* si avvale della convergenza con la disciplina specifica dei contenuti storici presenti nella didattica delle tre lingue straniere.

Prosegue lo studio quinquennale delle *scienze* e della *matematica*, discipline che costituiscono, un blocco settimanale di cinque ore. Il loro sviluppo orario quinquennale è quindi sostanzialmente alla pari con la prima lingua straniera.

I linguaggi artistico-visivi sono integrati e supportati dalla *storia dell'arte* che fornisce la dimensione storica ed epistemologica all'immagine.

INDIRIZZO LINGUISTICO  
QUADRO ORARIO

<i>Materie</i>	<i>1°</i>	<i>2°</i>	<i>3°</i>	<i>4°</i>	<i>5°</i>	<i>Pr.</i>
Religione/alternativa	1	1	1	1	1	O.
Educazione fisica	2	2	2	2	2	Pr.
Italiano	5	5	4	4	4	S.O.
Storia e geografia	3	3	–	–	–	O.
Storia	–	–	2	2	3	O.
Latino	3	3	3	3	2	S.O*
I Lingua straniera	3	3	4	4	4	S.O.
II Lingua straniera	4	4	4	4	4	S.O.
III Lingua straniera	–	–	5	5	5	S.O.
Educazione Civ. Giur. Econ.	2	2	–	–	–	O.
Filosofia	–	–	3	3	3	O.
Matematica con elem. di Inf.	4	4	3	3	3	S.O.
Fisica	3	3	–	–	–	O.
Biologia, chimica, sc. terra	3	3	–	–	–	O.
Scienze e geografia	–	–	2	2	2	O.
Dis. e Ling. Artis.-Visivi	2	2	–	–	–	O.Gr.
Linguaggi art./visivi e Storia dell'arte	–	–	2	2	2	O.
<i>Totale</i>	35	35	35	35	35	

*\* Prova scritta solo nel biennio.*

*Titolo finale: diploma di licenza linguistica.*

### *Premessa*

La costruzione del curriculum dell'indirizzo sperimentale pedagogico-sociale risponde, da un lato, ad una evidente esigenza di ristrutturazione quinquennale degli attuali istituti e scuole magistrali e, dall'altro, ad un criterio di licealità riferito alle scienze umane e più specificamente pedagogiche e sociali.

L'indirizzo è infatti sollecitato a qualificarsi sotto il profilo culturale in modo da assicurare una formazione generale di carattere liceale, anche in funzione della prosecuzione degli studi in sede universitaria; tuttavia, in attesa che diventi operante la legge 1990 n. 341 di riforma degli ordinamenti didattici universitari (per la formazione degli insegnanti di scuola materna ed elementare attraverso gli appositi corsi di laurea) il titolo finale lo vincola ancora, seppure transitoriamente, ad un ambito professionale definito.

Ad entrambi gli obiettivi indicati vuol rispondere, per il momento, il curriculum proposto, che, per la sua caratterizzazione assolve anche, e nel contempo, una funzione di orientamento verso attività rivolte al campo specifico del «sociale», con particolare riferimento al settore degli aspetti relazionali e di comunicazione.

Nell'ipotesi attualmente configurata, il curriculum, pertanto, offre le basi sia per la prosecuzione degli studi universitari (anche ai fini del conseguimento di diplomi universitari) che per la frequenza di corsi post-diploma anche in prospettive europee.

È evidente che l'indirizzo, quando non sarà più vincolato da obiettivi di immediata qualificazione professionale, potrà essere connotato da un curriculum in cui più ampio spazio sia attribuito alle scienze umane e sociali (in particolar modo alla sociologia, al diritto e alla economia), spostando ulteriormente alla formazione post-secondaria gli aspetti di professionalità specifica.

### *Caratterizzazione dell'indirizzo*

La caratterizzazione dell'indirizzo proprio in previsione della polivalenza degli sbocchi è garantita dal ruolo formativo delle

scienze umane, in particolare della pedagogia e della psicologia, ognuna con il proprio statuto epistemologico e con la peculiarità dei suoi contenuti e dei suoi metodi.

In tale quadro, a livello di *biennio*, l'area specifica occupa spazi di orario scolastico limitati, rivolti a scopi di propedeuticità, lasciando invece il maggior tempo possibile agli obiettivi di formazione culturale generale e di orientamento agli studi successivi.

Nel *triennio*, invece, la caratterizzazione si accentua notevolmente. L'insegnamento della pedagogia, della psicologia e della psicologia sociale è integrato da «metodologia ed esercitazioni didattiche» come momenti di verifica degli apprendimenti teorici e di confronto con le situazioni reali.

Il tirocinio viene infatti conservato nel curriculum proposto, sia pure con modifiche contenutistiche e metodologiche, per la necessità di corrispondere sia ai vincoli ancora posti dalla normativa vigente e alle esigenze delle scuole impegnate in attività di sperimentazione, che ad una progressiva integrazione del criterio della licealità con quello della professionalità.

Da una parte, infatti, l'attenzione al momento teorico della cultura non esclude, in una moderna accezione della licealità, la consapevolezza del momento pratico-operativo, dall'altra, il concetto stesso della professionalità considera fondamentale la componente «istruzione», accentuandone gli aspetti di flessibilità e disponibilità ad apprendere. Proprio per queste ragioni si evidenzia però l'urgenza di rinnovare contenuti e modalità di realizzazione, rispetto al modello tradizionale.

Per quanto riguarda i contenuti, occorre determinare nuovi settori di intervento. Anche se prioritario appare, nell'immediato, per le ragioni già esposte, quello relativo alla preparazione all'insegnamento nelle scuole materne ed elementari (per le quali il tirocinio va effettuato secondo l'ottica dei nuovi orientamenti e dei nuovi programmi), non va trascurata la complessità delle esigenze formative legate al campo della comunicazione e degli aspetti relazionali.

Per quanto riguarda le modalità di realizzazione, queste possono indicarsi su due livelli: il primo di programmazione interdisciplinare nell'ambito del Consiglio di classe (e con spazi di completamento di orario), il secondo di specifica programma-

zione operativa (contenuti, interventi esterni, ecc.) da collegare alle due discipline più interessate, pedagogia e psicologia, in particolar modo alla *psicologia sociale*, i cui docenti rimangono i titolari del «tirocinio stesso». I due livelli possono svilupparsi in modo flessibile, con diverse possibilità, ad esempio a rotazione nei due anni (quarto e quinto), parallelamente, in progetti specifici. Proprio in questi ultimi due anni si prospetta infatti l'insegnamento della psicologia sociale, in connessione con la più ampia consistenza della psicologia generale, come studio dei fenomeni di socializzazione durante l'età evolutiva, delle strutture e delle dinamiche dei gruppi e degli apporti sociali nei processi educativi.

### *Il quadro curricolare*

Nel quadro curricolare, considerato nella sua globalità, si è ricercato un equilibrio costante fra le singole aree disciplinari, sia a livello di biennio che di triennio.

Nel *biennio*, in particolare, l'ampio spazio assegnato alle materie di formazione generale (italiano-lingua straniera-storia con integrazione di geografia-educazione giuridica ed economica-matematica con informatica-fisica-biologia-chimica e scienze della terra) è largamente compatibile con gli obiettivi e i contenuti dei programmi per i primi due anni della scuola secondaria superiore, elaborati recentemente dalla apposita Commissione Ministeriale.

Nel *triennio*, come si è detto, acquista maggiore consistenza e valenza formativa l'area pedagogica e psicologica-sociale caratterizzante l'indirizzo, mentre permangono con spazi orari largamente sufficienti tutti gli altri settori che determinano la licealità del curriculum (linguistico-letterario, logico-matematico, scientifico-sperimentale, storico-filosofico e artistico).

In questa prospettiva, il *latino*, che è uno degli elementi caratterizzanti della licealità, assume, da un lato, uno specifico ruolo nello studio dei fenomeni linguistici anche in connessione con lo studio della lingua italiana e delle lingue straniere e, dall'altro, quello di strumento fondamentale per un approccio diretto alle

radici della tradizione attraverso la lettura e l'analisi dei documenti letterari e storici.

Nasce da qui il nuovo rapporto fra obiettivi e metodi didattici, anche in relazione agli orari più ridotti dell'insegnamento del latino che è rivolto, nel biennio, prevalentemente al raggiungimento di una relativa capacità di lettura dei testi e, nel triennio, è teso ad un approccio ai diversi generi letterari, con una specifica attenzione, non esclusiva, ma caratterizzante, al filone pedagogico e delle realtà educative.

La prosecuzione, dopo il biennio, dell'insegnamento della *fisica* fino al quinto anno accentua gli obiettivi di formazione generale, concettuale e teorica della disciplina, anche in riferimento ai recenti ampliamenti del P.N.I.

L'insegnamento di *educazione musicale*, disciplina tradizionalmente inserita nei curricula di tipo magistrale, è sviluppato fino al quarto anno con un orario complessivo che permette di comprendere sia obiettivi di cultura specifica del settore, sia, almeno nel medesimo quarto anno, collegamenti sul piano metodologico e didattico con obiettivi di formazione dei maestri pur nei limiti già indicati.

Il curriculum comprende un'ora in più in quarto anno di insegnamento di *religione* (per gli avvalentisi), destinata agli aspetti didattici di tale materia nella scuola elementare, secondo le norme concordatarie, e che potranno essere ulteriormente approfondite in quinto anno e un'ora in più nel terzo e quarto anno di *educazione fisica*, destinata alla teoria della disciplina, secondo gli attuali programmi in vigore per gli istituti magistrali.

L'articolazione generale delle cattedre sulla base della struttura dell'intero quinquennio risulta perfettamente compatibile con la normativa attuale al riguardo.

L'orario scolastico settimanale è di 35 ore per tutti i singoli anni del quinquennio.

INDIRIZZO PEDAGOGICO-SOCIALE  
QUADRO ORARIO

<i>Discipline</i>	<i>1°</i>	<i>2°</i>	<i>3°</i>	<i>4°</i>	<i>5°</i>	<i>Pr.</i>
Religione/alternativa	1	1	1	2	1	-
Italiano	5	5	4	4	4	S.O.
Latino	3	3	2	2	2	S.O.*
Storia-Geografia	3	3	-	-	-	O.
Storia	-	-	3	2	3	O.
Ed. giuridica econ.	2	2	-	-	-	O.
Lingua straniera	3	3	3	3	3	S.O.
Scienze dell'educazione	3	3	-	-	-	O.
Filosofia	-	-	3	2	3	O.
Pedagogia	-	-	3	2	3	O.
Psic. gen. e psic. soc.	-	-	2	2	3	O.
Metod. eserc. didatt.	-	-	-	2	2	Pr.
Matematica con inform.	4	4	3	3	3	S.O.
Fisica	2	2	2	2	2	O.
Biol. chim. scien. terra	3	3	2	2	2	O.
Educaz. musicale	2	2	2	2	-	O.
Disegno e ling. art. vis.	2	2	-	-	-	O.GR.
Disegno e storia arte	-	-	2	2	2	O.GR.
Educazione fisica	2	2	3	3	2	Pr.
<i>Totale</i>	35	35	35	35	35	

*\* Prova scritta solo nel biennio.*

*Titolo finale: diploma di maturità magistrale comprensiva del 5° anno integrativo.*

## 16.

### LA SPERIMENTAZIONE DEL PROGETTO DELLA COMMISSIONE BROCCA

Com'è già stato ricordato, l'anno 1991-92 vedeva l'inizio, anche per le scuole dell'ordine classico, scientifico e magistrale, delle nuove sperimentazioni di indirizzi secondo il progetto dei *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*. Sarebbero seguite per l'anno 1993-94 le proposte per il successivo triennio.

Aderivano inizialmente al nuovo progetto 54 istituti (16 licei classici, 12 licei scientifici, 25 istituti magistrali, 1 scuola magistrale). Le scelte riguardavano:

- n. 12 indirizzi classici;
- n. 6 indirizzi scientifici;
- n. 6 indirizzi scientifico-tecnologici;
- n. 16 indirizzi socio-psico-pedagogici;
- n. 26 indirizzi linguistici;

per un totale di 66 indirizzi, avendo alcune sedi optato per più di un indirizzo.

Questi dati dovevano rapidamente svilupparsi negli anni successivi.

Seguire nel tempo questi sviluppi ed ancor più entrare nel merito del progetto della Commissione Brocca, ai cui lavori avevano peraltro partecipato numerosi docenti, presidi ed ispettori tecnici dell'ordine classico, scientifico e magistrale, esula dai limiti del presente studio.

Si vuole soltanto accennare al fatto che il nuovo progetto, pur ponendosi con evidenza in una linea di sviluppo delle precedenti sperimentazioni della scuola secondaria superiore, ha posto nuovi problemi sia di natura strutturale che metodologica-didattica alle istituzioni che vi hanno aderito.

Questi problemi sono stati affrontati in una decina di seminari di studio, dei quali si è detto precedentemente a proposito delle iniziative di aggiornamento indirizzate ai presidi da parte della Direzione Generale.

Essi sono stati tenuti per ciascuno degli indirizzi afferenti ai licei classici, scientifici e istituti e scuole magistrali, e cioè per gli indirizzi classico, linguistico, socio-psico-pedagogico, scientifico e scientifico-tecnologico, oltre che per i problemi di carattere generale ed hanno coinvolto tutti i presidi responsabili.

Di fronte ai vari aspetti ci si voleva, infatti, porre in maniera univoca e coerente, anche al fine del raggiungimento di verifiche e valutazioni comuni.

Tra le affermazioni e le problematiche, evidenziate e sviluppate nel corso di questi seminari, se ne indicano qui alcune.

Relativamente all'intero progetto è ampiamente apprezzato lo sforzo, che si considera come il più serio e completo finora perseguito, di approdare ad un disegno complessivo della nuova scuola secondaria superiore, da realizzarsi attraverso *un piano di sperimentazione validata e controllata a livello nazionale*.

Va sottolineato come molte indicazioni e proposte, sia curricolari che metodologiche, offerte da un ventennio di lavoro attuato nelle scuole che hanno avviato sperimentazioni autonome, siano state recepite dalla Commissione alla luce soprattutto del dibattito pedagogico che si è svolto in questi anni.

L'unitarietà del biennio, che consente ad un tempo l'innalzamento dell'obbligo scolastico e la propedeuticità al triennio, nonché l'orientamento degli studenti con conseguente agevolazione dei passaggi d'indirizzo, la razionalizzazione dei piani di studio esistenti, il livello della elaborazione culturale utilizzata grazie alla revisione dei contenuti sulla base delle più recenti riflessioni epistemologiche, l'attenzione ai ritmi e ai modi dell'apprendimento dell'adolescente, il potenziamento degli elementi di formazione

generale e di ricerca valoriale necessaria ai giovani per orientarsi in una realtà sempre più complessa, segnano altrettanti punti di notevole avanzamento rispetto alle scuole dell'attuale ordinamento.

È ritenuta fondamentale l'opera svolta dalla Direzione Generale a sostegno delle attività intraprese. In particolare il coinvolgimento dei capi di istituto nei seminari di confronto e l'aggiornamento disciplinare dei docenti, costituiscono momenti ineludibili e qualificanti della realizzazione del progetto. Tali iniziative hanno consentito una notevole spinta motivazionale ed un lavoro di approfondimento, di studio e di ricerca atto a rilanciare la cultura scolastica e sostenerne la centralità.

La valutazione positiva non può prescindere, tuttavia, dalla richiesta di una chiara scelta politica da parte dell'Amministrazione sul progetto, che si traduca in norme definite e precise a favore dei processi innovatori che il progetto sollecita.

#### IL VALORE FORMATIVO DEGLI INDIRIZZI

Le proposte di itinerario formativo contenute nel Progetto si collocano in un quadro di riferimento connotato dall'assunzione di valori formativi fondamentali e generali e dalla delineazione di indirizzi specifici come *modelli formativi di pari dignità* e *spessore culturale*.

Questo significa sia l'esistenza di una pluralità di percorsi formativi con il riconoscimento della molteplicità dei saperi e delle loro «ragioni», sia la valorizzazione culturale e formativa delle differenze di attitudini e di progettualità che accompagnano le scelte scolastiche degli alunni. Implica inoltre il superamento della tradizionale contrapposizione tra gli aspetti teorici del sapere e le «sensate esperienze» con una nuova definizione del rapporto sapere-fare-capire.

È chiaro peraltro il rifiuto di una visione totalizzante della «scienza» in funzione di un'area delle scienze senza gerarchie interne, con la conseguente consapevolezza che il valore formativo delle scienze non si sviluppa appieno senza l'apporto di altre aree disciplinari, in particolare quelle di tipo umanistico, che rappresentano un valore imprescindibile della cultura tradizionale.

In sintesi si tratta di una funzione educatrice e culturale superiore.

«La pedagogia e la didattica della scuola secondaria superiore sono costitutivamente pedagogia e didattica della cultura. Una cultura da acquisire ed apprezzare per il suo intrinseco e gratuito valore, non meno che per l'uso che se ne può fare»; come è detto nello stesso Progetto <sup>7</sup>.

Innalzare il livello culturale in tutti gli ordini e i settori della scuola secondaria superiore, riducendo il più possibile il divario tra formazione liceale e formazione tecnica e professionale; conferire a tutti gli studenti solide competenze di base, polivalenti e adatte a svilupparsi autonomamente; proporre una cultura della scuola aggiornata con le più importanti articolazioni dei vari campi disciplinari: sono questi e molti altri gli aspetti che connotano questo nuovo processo di innovazione.

Sul piano metodologico-didattico il taglio curricolare dei programmi, suddivisi in finalità e obiettivi prescrittivi e in contenuti a essi subordinati, esige dal docente la consapevolezza dei fondamenti epistemologici della propria disciplina, indispensabili per impostare con scientificità un processo didattico dichiaratamente finalizzato alla formazione dell'uomo e del cittadino.

Dall'altra parte la centralità del discente nel processo educativo evidenzia la necessità della programmazione collegiale trasparente e partecipata. Questa è intesa come selezione di nuclei generativi delle specifiche discipline che promuovono sia conoscenza di metodo, sia «habitus» critico. La trasversalità metodologica consente una migliore strutturazione dei vari saperi anche al fine di superare la dicotomia fra le due culture, riconducendole ad unità.

Confermando esperienze e metodologie di precedenti sperimentazioni anche in ambito liceale, questo superamento appare possibile attraverso il potenziamento dell'educazione linguistica con l'attenzione rivolta all'acquisizione dei linguaggi settoriali, finalizzando il possesso dei codici delle singole discipline al plurilinguismo comunicativo e cognitivo.

---

<sup>7</sup> «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», cit., n. 56, p. 8.

È anche determinante il recupero della testualità, come abitudine all'approccio diretto alle fonti del sapere e alla lettura critica di ogni tipo di documento, sulla base di adeguati strumenti ermeneutici.

La centralità della testualità impone la scelta di significativi nuclei tematici, i quali, presentati in prospettiva antropologica e con forte radicamento storico-socio-culturale, consentono una completa analisi di ampi fenomeni, letti e interpretati nella complessità dei contesti loro propri.

#### GLI INDIRIZZI DI TIPO LICEALE

Relativamente ai singoli indirizzi si sottolineano ugualmente alcuni punti caratterizzanti, fortemente innovativi.

L'*indirizzo classico* attribuisce al *latino* e al *greco* la peculiarità di cogliere in maniera più appropriata le origini e gli sviluppi della cultura europea e di dare un significativo contributo al potenziamento delle competenze linguistiche ed espressive. Lo studio delle lingue classiche in un ambito che privilegia il piano linguistico-comunicativo risulta senz'altro coerente con il profilo psicologico e cognitivo di uno studente già nel biennio. Esso peraltro richiede di individuare tutte le convergenze possibili con gli insegnamenti di italiano e lingua straniera, proprio per favorire l'apprendimento e il consolidamento delle abilità linguistiche attraverso elementi e modelli grammaticali corrispondenti e coerenti. Di qui discende la necessità di conoscere i modelli della linguistica teorica, indispensabile nella formazione dell'insegnante di lingue classiche.

Per quanto riguarda la *storia* essa presenta sia la possibilità di estendere la pratica didattica ad intrecci pluridisciplinari, in particolare con le discipline d'indirizzo, sia, nel biennio, l'articolazione in parallelo dello studio del mondo greco e di quello romano.

Analoghe considerazioni possono essere estese alla *geografia*, con le sue possibilità di dare spessore a problematiche di interesse trasversale.

Con attinenza invece allo studio della *lingua straniera* si sottolinea che l'impianto quinquennale consente di realizzare l'educazione linguistica quale obiettivo disciplinare e di raccordo.

Inoltre è rilevante il valore dell'*educazione interculturale* che dovrebbe diventare l'obiettivo riconosciuto di ogni disciplina.

Con riferimento all'*indirizzo linguistico*, l'impianto generale dei suoi piani di studio, per quanto riguarda la terminalità dell'indirizzo rimanda ad ulteriori segmenti formativi post-secondari.

Appaiono chiari gli obiettivi formativi propri del curriculum, sostenuti e concretizzati grazie ad una equilibrata presenza delle aree disciplinari e ad una riflessione critica incentrata particolarmente sulle problematiche dei *linguaggi*, nella loro più ampia valenza culturale.

Tuttavia la specificità dell'indirizzo, data «dalla dominante linguistica che si incentra su quattro sistemi linguistici moderni in rapporto tra loro (lingua italiana e tre lingue straniere)» e, a livello contrastivo, con il latino, richiede che sia decisamente rafforzato lo spazio da dedicare allo studio delle lingue straniere, visto anche l'obiettivo di fondo, che è quello della consapevolezza della struttura delle lingue moderne. Infatti per queste discipline l'ampiezza delle finalità e degli obiettivi, nonché la ricchezza dei contenuti culturali proposti, si accompagnano ad adeguate indicazioni metodologiche volte a privilegiare una unificante dimensione interculturale.

Perciò al fine di realizzare, come è corretto, all'interno di un progetto liceale, un giusto equilibrio tra la dimensione pragmatico-comunicativa e la dimensione storico-letteraria delle lingue straniere, appare indispensabile ripensare all'incremento degli spazi specificamente riservati alle lingue straniere, pur senza dilatare il complessivo carico orario settimanale.

Una riflessione particolare va posta anche per quanto riguarda gli *indirizzi scientifico e scientifico-tecnologico*. Questo viene inteso come una specifica novità del Progetto, in quanto colloca il sapere tecnologico all'interno del sistema storico produttivo in cui questo sapere nasce e si sviluppa: si tratta della valorizzazione del mondo dell'*artificiale*, che la civiltà occidentale ha costruito in funzione dei propri bisogni. Anche qui si sottolinea un'importante operazione culturale: l'aver evidenziato cioè il legame organico tra scienze moderne e produzione tecnologica, senza il quale le scienze stesse si

configurano come astratto teorizzare. In tal modo si afferma la pari dignità sul piano formativo liceale dell'indirizzo scientifico-tecnologico, che persegue le stesse finalità educative degli altri indirizzi nell'ambito del proprio specifico percorso culturale.

È chiaro che il valore formativo degli assi culturali prescelti non dipende dalla quantità di ore di lezione che lo rappresentano, ma dal loro peso e dalla loro coerenza all'interno di un progetto, che deve ricomporre ciò che a livello di area o di singola disciplina può apparire disperso o diviso. L'obiettivo è in ogni caso la ricomposizione dell'integrità della cultura.

Tuttavia nella prospettiva dell'unificazione europea e dell'apertura del mercato del lavoro con la relativa equipollenza dei titoli di studio, appare inadeguata la presenza di una sola lingua straniera, particolarmente per l'indirizzo scientifico-tecnologico. L'introduzione di una seconda lingua avrebbe la funzione di rafforzare l'area linguistica espressiva, fornirebbe uno strumento indispensabile a supportare la professionalità di tipo scientifico-tecnologico e si ricollegerebbe con le sperimentazioni in atto di doppia lingua straniera nella scuola media. E ciò anche in assenza dell'insegnamento del latino. Le ore necessarie per tale inserimento potrebbero essere facilmente recuperate all'interno dell'area scientifico-tecnologica, che resterebbe comunque sufficientemente sostenuta.

In riferimento all'indirizzo *socio-psico-pedagogico* è rilevante la migliore e più precisa definizione della sua specificità in termini di competenze, conoscenze ed abilità. L'attuale denominazione del titolo finale di studio come maturità magistrale, comprensiva dell'anno integrativo, appare di conseguenza del tutto superata e poco coerente, anche se ancora richiesta per il valore abilitante del titolo stesso, almeno fino a che non trovi concreta attuazione quanto disposto dalla Legge 341/1990 sul riordino degli assetti universitari e sulla formazione dei docenti. Il titolo di maturità va ridefinito alla luce del più ampio spettro di competenze proposte dal curriculum (area del sociale, area della comunicazione/relazione, area dell'educazione).

Un problema che si intende sottolineare è che il triennio non prevede espressamente attività di tirocinio, poiché giustamente

non intende delineare profili professionali definiti, per i quali si rinvia alle esperienze post-secondarie.

L'indirizzo socio-psico-pedagogico ha come obiettivo quello di assicurare la preparazione di base dei futuri esperti nel campo delle scienze umane e sociali e non vi trova più spazio la formazione del maestro così come avviene negli istituti magistrali attuali.

I corsi ad indirizzo socio-psico-pedagogico, che hanno come asse portante le discipline dell'area delle scienze umane e sociali, non possono, tuttavia, prescindere dalla realizzazione di attività di laboratorio atte a garantire agli allievi l'acquisizione di elementi di orientamento professionali nel campo sociologico, psicologico e pedagogico, in quanto chiamati a sviluppare le proprie capacità progettuali.

Le attività di laboratorio vanno concepite e organizzate intorno a problemi di ordine conoscitivo e pratico, a seconda delle risorse esistenti e disponibili nel territorio.

Si sottolinea che «l'area di progetto», così come prevista dai piani della sperimentazione Brocca, potrebbe rappresentare il luogo decisivo per impostare a livello *multi-disciplinare* attività di laboratori rispondenti sia agli obiettivi generali dell'indirizzo, sia a quelli specifici individuati dalla programmazione di Istituto.

Questa area potrebbe essere caratterizzata, per la durata del triennio, in senso curricolare e in senso extra curricolare, attraverso l'elaborazione di percorsi teorici su temi e problematiche assunte dai Consigli di classe; attraverso «stages» settimanali di presenza sul «territorio» e attraverso la formalizzazione teorica e la ridefinizione metodologica delle esperienze realizzate.

Per quanto riguarda l'ambito specificamente educativo, si possono prevedere interventi di vario tipo (di osservazione, di conduzione e di valutazione), in cooperazione con le scuole materne, elementari e medie, ciò in particolare fino a quando il diploma per insegnare nelle scuole elementari e materne sarà ancora conseguito nelle scuole superiori.

Per quel che riguarda l'ambito sociale, si possono invece prefigurare attività in cooperazione con centri di riabilitazione e recupero delle fasce svantaggiate della popolazione (portatori di handicap, extra comunitari, anziani ed altro ancora).

Si confronti quanto già detto al riguardo nel precedente capitolo sull'indirizzo pedagogico-sociale.

A scopo di indicazione e di confronto diamo qui di seguito i quadri curriculari degli indirizzi interessanti più direttamente l'area della «liceità»<sup>8</sup>.

### *Curricoli e quadri orario*

#### INDIRIZZO CLASSICO

<i>Discipline del piano di studi</i>	<i>Tipo di prove</i>	<i>Ore settimanali per anno di corso</i>					<i>Totale delle ore di lezione</i>
		<i>1°</i>	<i>2°</i>	<i>3°</i>	<i>4°</i>	<i>5°</i>	
Educazione fisica	P.O.	2	2	2	2	2	300
Religione	O.	1	1	1	1	1	150
Italiano	S.O.	5	5	4	4	4	660
Lingua straniera	S.O.	3	3	3	3	2	420
Latino	S.O.	4	4	4	4	4	600
Greco	S.O.	4	4	3	3	3	510
Arte e/o Musica	O.	2	2				120
Arte (Storia)	O.			2	2	2	180
Storia	O.	2	2	3	3	3	390
Filosofia	O.			3	3	3	270
Diritto ed economia	O.	2	2				120
Diritto	O.			2	2		120
Economia	O.					2	60
Geografia	O.	2	2				120
Matematica (*)	S.O.	4	4	3	3	3	510
Scienze della Terra	O.	3					90
Biologia	O.		3			3	180
Fisica	P.O.				4	2	180
Chimica	P.O.			4			120
<i>Totale ore settimanali</i>		34	34	34	34	34	
<i>N. discipline per anno</i>		12	12	12	13	13	

(\*) comprensiva di informatica nel 1° e 2° anno.

*Titolo finale: diploma di maturità classica.*

<sup>8</sup> I quadri sono stati assunti da «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», n. 61, cit. pp. 13-17.

INDIRIZZO LINGUISTICO

<i>Discipline del piano di studi</i>	<i>Tipo di prove</i>	<i>Ore settimanali per anno di corso</i>					<i>Totale delle ore di lezione</i>
		<i>1°</i>	<i>2°</i>	<i>3°</i>	<i>4°</i>	<i>5°</i>	
Educazione fisica	P.O.	2	2	2	2	2	300
Religione	O.	1	1	1	1	1	150
Italiano	S.O.	5	5	4	4	4	660
Lingua straniera 1	S.O.	3	3	3	3	3	450
Lingua straniera 2	S.O.	4	4	3	3	3	510
Lingua straniera 3	S.O.			5	5	4	420
Latino	S.O.	4	4	3	2	3	480
Arte e/o Musica	O.	2	2				120
Arte (Storia)	O.			2	2	2	180
Storia	O.	2	2	3	3	3	390
Filosofia	O.			2	3	3	240
Diritto ed economia	O.	2	2				120
Geografia	O.	2	2				120
Matematica (*)	S.O.	4	4	3	3	3	510
Scienze della Terra	O.	3					90
Biologia	O.		3			2	150
Fisica	P.O.				4	2	180
Chimica	P.O.			4			120
<i>Totale ore settimanali</i>		34	34	35	35	35	
<i>N. discipline per anno</i>		12	12	12	12	13	

(\*) comprensiva di informatica nel 1° e 2° anno.  
 Titolo finale: diploma di licenza linguistica.

INDIRIZZO SOCIO-PSICO-PEDAGOGICO

<i>Discipline del piano di studi</i>	<i>Tipo di prove</i>	<i>Ore settimanali per anno di corso</i>					<i>Totale delle ore di lezione</i>
		<i>1°</i>	<i>2°</i>	<i>3°</i>	<i>4°</i>	<i>5°</i>	
Educazione fisica	P.O.	2	2	2	2	2	300
Religione	O.	1	1	1	1	1	150
Italiano	S.O.	5	5	4	4	4	660
Lingua straniera	S.O.	3	3	3	3	3	450
Latino	S.O.	4	4	3	3	2	480
Arte e/o Musica	O.	2	2				120
Arte o Musica	O.			2	2	2	180
Storia	O.	2	2	2	2	3	330
Filosofia	O.			3	3	3	270
Diritto ed economia	O.	2	2				120
Legislazione sociale	O.					3	90
Psicologia	O.			2	2		120
Pedagogia	O.			3	3	3	180
Sociologia	O.			2	2		120
El. di psic. soc. e stat.	O.	4	4				240
Geografia	O.	2	2				120
Matematica (*)	S.O.	4	4	3	3	3	510
Scienza della Terra	O.	3					90
Biologia	O.		3			3	180
Fisica	P.O.				4		120
Chimica	P.O.			4			120
Sociologia e metodologia della ricerca socio-psico- pedagogica	S.O.					2	60
<i>Totale ore settimanali</i>		34	34	34	34	34	
<i>N. discipline per anno</i>		12	12	13	13	13	

(\*) comprensiva di informatica nel 1° e 2° anno.

*Titolo finale: diploma di maturità magistrale comprensiva del 5° anno integrativo.*

INDIRIZZO SCIENTIFICO

<i>Discipline del piano di studi</i>	<i>Tipo di prove</i>	<i>Ore settimanali per anno di corso</i>					<i>Totale delle ore di lezione</i>
		<i>1°</i>	<i>2°</i>	<i>3°</i>	<i>4°</i>	<i>5°</i>	
Educazione fisica	P.O.	2	2	2	2	2	300
Religione	O.	1	1	1	1	1	150
Italiano	S.O.	5	5	4	4	4	660
Lingua straniera	S.O.	3	3	3	3	3	450
Latino	S.O.	4	4	3	3	3	510
Arte e/o Musica	O.	2	2				120
Arte (Storia)	O.			2	2	2	180
Storia	O.	2	2	2	2	2	300
Filosofia	O.			2	3	3	240
Diritto ed economia	O.	2	2				120
Geografia	O.	2	2				120
Matematica (*)	S.O.	5	5	6	6	5	810
Scienza della Terra	O.	3				2	150
Laboratorio fis./chim.	P.O.	3	3				180
Biologia	O.		3	3	2	2	300
Fisica	S.P.O.			4	3	3	300
Chimica	P.O.			2	3	2	210
<i>Totale ore settimanali</i>		34	34	34	34	34	
<i>N. discipline per anno</i>		12	12	12	12	13	

(\*) comprensiva di informatica nel 1° e 2° anno.  
 Titolo finale: diploma di maturità scientifica.

INDIRIZZO SCIENTIFICO TECNOLOGICO

<i>Discipline del piano di studi</i>	<i>Tipo di prove</i>	<i>Ore settimanali per anno di corso</i>					<i>Totale delle ore di lezione</i>
		<i>1°</i>	<i>2°</i>	<i>3°</i>	<i>4°</i>	<i>5°</i>	
Educazione fisica	P.O.	2	2	2	2	2	300
Religione	O.	1	1	1	1	1	150
Italiano	S.O.	5	5	4	4	4	660
Lingua straniera	S.O.	3	3	3	3	3	450
Storia	O.	2	2	2	2	3	330
Filosofia	O.			2	3	3	240
Diritto ed economia	O.	2	2				120
Geografia	O.	3					90
Matematica (*)	S.O.	5	5	4	4	4	660
Informatica e sistemi educativi	S.O.			3	3	3	270
Scienza della Terra	O.	3			2	2	210
Biologia	O.		3				90
Biologia e laboratorio	P.O.			4	2	2	240
Laboratorio fisica/chim.	P.O.	5	5				300
Fisica e laboratorio	S.P.O.			4	3	4	330
Chimica e laboratorio	P.O.			3	3	3	270
Tecnologia e Disegno 1	S.G.O.	3	6				270
Disegno	G.O.			2	2		120
<i>Totale ore settimanali</i>		34	34	34	34	34	
<i>N. discipline per anno</i>		11	10	12	13	12	

(\*) comprensiva di informatica nel 1° e 2° anno.  
Titolo finale: diploma di maturità scientifica.

## 17.

### IL PROGETTO DI LICEO CLASSICO EUROPEO

Tra le ultime iniziative sperimentali di maggior valore ed impegno, va segnalato il *Progetto di Liceo classico europeo*, che si inserisce, sia pure con finalità e metodologie proprie, in modo del tutto coerente nella linea sviluppata dalle scuole dell'ordine classico, scientifico e magistrale.

Dopo alcuni incontri e seminari di studio che si sono tenuti nel corso dell'anno 1992, l'anno scolastico 1993-94 ha visto l'inizio dell'attivazione di questo progetto sperimentale. Esso è nato per iniziativa della Direzione generale dell'Istruzione classica, scientifica e magistrale con la collaborazione degli Ispettori tecnici e di alcuni Rettori dei Convitti nazionali statali.

Le possibilità educative e formative offerte dalle strutture convittuali, come la loro disponibilità in fatto di accoglienza ed ospitalità degli studenti, anche provenienti da sedi lontane dell'Europa, hanno spinto, almeno per ora, a realizzare il progetto all'interno dei soli Convitti.

Su delibera dei Collegi dei docenti dei Licei annessi alle Istituzioni convittuali, per l'anno scolastico di riferimento sono stati 9 i convitti, o educandati, presso i quali si è dato inizio al Progetto, cioè nelle sedi di Torino, Milano, Parma, Prato, Teramo, Roma, Cosenza, Catania e Palermo. È prevista l'estensione ad altre sedi per gli anni successivi.

Dal testo del progetto così come è stato elaborato, traiamo alcune delle sue caratteristiche più rilevanti.

## FINALITÀ DEL PROGETTO

Il Trattato di Maastricht del 1992, ratificato anche dal nostro Parlamento, prevede un'azione della Unione Europea (U.E.) intesa a sviluppare la dimensione europea dell'insegnamento, «segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri» e con il miglioramento «della conoscenza e della diffusione della cultura e della storia dei popoli europei».

Gli interventi diretti alla costruzione di una coscienza europea non possono che essere effettuati dalla scuola, la cui azione si svolge in un periodo della vita caratterizzato da una profonda esigenza di ricercare valori e certezze, oltre che dalla possibilità di porre radici profonde che connoteranno l'intera vita di ogni studente.

Queste ragioni giustificano la predisposizione di un apposito curriculum e hanno indotto ad elaborare il progetto di Liceo classico europeo finalizzato ad affrontare con tempestività i problemi formativi che emergeranno per effetto della nuova connotazione che l'Europa assumerà in un futuro che ci si augura abbastanza prossimo.

Non sarebbe, infatti, sufficiente introdurre in un piano di studi qualche unità didattica, che affronti specificamente le tematiche europeistiche, poiché in tal caso gli effetti sulla formazione dei giovani sarebbero limitati e transitori.

Gli obiettivi formativi del Liceo classico europeo si muovono, invece, in una dimensione più ampia, poiché tendono a consentire ai nostri giovani di considerare la realtà degli altri Paesi della U.E. nella stessa prospettiva di conoscenze e di assimilazione di quella del proprio Paese. Quindi non si propongono aggiunte e integrazioni da apportare a piani di studio già esistenti, ma si progetta un'impostazione totale dell'insegnamento su base europea.

Il progetto soddisfa anche un'altra esigenza. È noto che per effetto dell'Atto Unico Europeo, adottato già nel 1986, sono destinati a cadere i residui ostacoli che ancora limitano la libera circolazione di beni, capitali, lavoro, nell'ambito dei Paesi della U.E.

È perciò possibile considerare che l'assenza di limitazioni accrescerà sempre più la presenza in Italia di cittadini di altri Paesi

dell'Unione, così come indurrà molti italiani a stabilirsi per varie ragioni al di fuori dei confini nazionali.

Da questi spostamenti nasceranno con certezza problemi di convivenza non facilmente risolvibili, a causa delle tradizioni, dell'organizzazione sociale, degli assetti politici, delle strutture economiche, degli ordinamenti giuridici che connotano il modo di essere dei vari popoli della U.E.

La possibilità di assicurare una pacifica e proficua convivenza di popoli diversi esige un impegno che non può essere limitato alle meritorie, ma sporadiche e contingenti attività che vengono comunque realizzate, ma richiede un'azione continua, costante, protratta nel tempo, basata sulla conoscenza delle realtà che connotano la vita degli altri popoli, sulla comprensione delle ragioni che rendono necessaria l'unione, sulla reciproca tolleranza, sul rispetto della diversità. È necessaria, in altri termini, una cultura europea.

Questa esigenza di superare i particolarismi nazionali e la difficoltà di accettazione delle diverse culture ha determinato la scelta di attuare, inizialmente, il progetto di Liceo classico europeo nelle scuole annesse alle istituzioni convittuali. Tali istituzioni, infatti, possono accogliere ed ospitare anche studenti di altre nazioni europee, desiderosi di affidare la loro formazione al nostro sistema scolastico, e consentono, perciò, di porre in essere un vero e proprio «laboratorio multiculturale», che può costituire un modello per gli interventi che inevitabilmente occorrerà in futuro effettuare su tutti gli indirizzi di studio, quando l'unità europea sarà un fatto compiuto.

L'intento è di far «crescere» insieme giovani di diverse nazionalità, di diversa estrazione culturale, per conseguire, attraverso la scuola, l'abbattimento di ogni frontiera anche sul piano della formazione personale, culturale, professionale.

Il progetto, sul quale il C.N.P.I., in data 8 luglio 1993, ha espresso parere favorevole, auspicandone anche una positiva ricaduta sull'intero sistema scolastico italiano, è entrato, com'è già stato detto, nella sua fase attuativa sperimentale nell'anno scolastico 1993-94 e sta impegnando il corpo ispettivo in una puntuale azione di sostegno e di verifica.

Il progetto presenta la struttura tradizionale degli indirizzi liceali, essendo articolato in un biennio ed in un triennio. Il biennio assolve ad una funzione sia di congiunzione con la scuola dell'obbligo nel rispetto del principio della continuità educativa, sia di segmento del curriculum propedeutico alla prosecuzione degli studi, oltre che di momento di armonizzazione interculturale e interpersonale dei giovani, anche europei, ospitati nella istituzione. Nel triennio sono presenti tutti gli insegnamenti ritenuti fondamentali per il completamento della formazione degli studenti e per il raggiungimento delle finalità proprie del Liceo classico europeo.

L'impostazione del progetto tiene conto delle seguenti esigenze:

- salvaguardia della «liceità» del curriculum, intesa come acquisizione di un'armonica formazione umana e culturale, che favorisca comportamenti improntati ad apertura mentale, a disponibilità intellettuale e psicologica, a consapevolezza metodologica e critica, a rigore epistemologico;

- sviluppo per quanto possibile equilibrato di tutte le aree disciplinari;

- studio di due lingue «europee», intese come strumento non soltanto di comunicazione, ma anche di conoscenza e di approfondimento della cultura di cui sono portatori i popoli che parlano tali lingue;

- utilizzazione di una lingua diversa dall'italiano per almeno due insegnamenti;

- impostazione dell'attività didattica nell'ottica della ricerca delle radici comuni della cultura europea, anche attraverso una intelligente utilizzazione di un nuovo raggruppamento disciplinare denominato «Lingue e letterature classiche», al quale è affidato il compito di accompagnare i giovani lungo l'itinerario che ha contrassegnato lo sviluppo della civiltà europea, nell'ottica di una visione unitaria del mondo classico e di una impostazione originale dell'insegnamento-apprendimento di questa disciplina.

Anche i contenuti delle altre materie di insegnamento non possono non risentire delle particolari finalità del nuovo indirizzo. Infatti le materie, pur conservando la loro denominazione tra-

dizionale, sono orientate nella direzione di un allargamento del loro raggio di azione, dovendo offrire ai giovani una visione ampia e completa della realtà europea, oltre che consentire la comprensione e l'accettazione di tale realtà. Questo orientamento, per quanto possibile, coinvolge anche l'area delle discipline matematico-scientifiche, almeno sul versante del loro sviluppo storico.

L'intento di rappresentare un panorama più ampio di quello che comunemente costituisce l'oggetto dell'attività didattica nelle nostre istituzioni scolastiche, non comporta una retrocessione in secondo piano della cultura italiana, che rimane in ogni caso il caposaldo dell'azione formativa svolta da una struttura che fa parte del sistema scolastico italiano, ancorché accolga studenti provenienti da altri Paesi dell'U.E. Il progetto vuole fare in modo che la cultura italiana non si contrapponga alle altre culture, ma si confronti con esse e ne tragga le debite conseguenze, in termini di creazione di una società in cui gli apporti di ogni cultura uniscano anziché dividere i popoli.

Per quanto riguarda gli aspetti metodologici e didattici, il progetto prefigura una impostazione diretta a valorizzare sinergicamente le varie discipline, non soltanto al fine di evitare ripetizioni, sovrapposizioni e ridondanze, ma anche per contenere l'orario settimanale di studio in limiti fisiologicamente accettabili. A tal fine si rende necessaria la piena utilizzazione dello strumento della programmazione, oltre che l'effettuazione di frequenti verifiche della validità del progetto attraverso l'impiego di sistemi di valutazione coerenti con le indicazioni della moderna pedagogia. Poiché il progetto ha trovato attuazione presso le istituzioni convittuali, l'impegno programmatico riguarda non solo i docenti, ma anche gli educatori, nel contesto di un progetto formativo integrato, che si fonda sulla individuazione di obiettivi comuni, di strategie preordinate, di metodologie concordate, di strumenti di verifica e di valutazione interagenti. Gli educatori, infatti, hanno la possibilità di attivare, tanto in compresenza con i docenti, quanto in momenti post-scolastici, una serie di iniziative in campo culturale, ricreativo e sportivo, che rendono possibile rafforzare maggiormente la collaborazione e la solidarietà tra i giovani, oltre che completare la loro formazione.

Un elemento di originalità del progetto è costituito da una particolare utilizzazione del tempo-scuola, che prevede distintamente per tutte le discipline lezioni frontali ed attività di «laboratorio» culturale. Le lezioni frontali vanno intese come veicolo fondamentale di trasmissione di messaggi culturali, a livello di proposta concettuale, di stimolo mentale, di sollecitazione intellettuale.

Le attività di laboratorio culturale, invece, vanno intese come momenti nei quali l'insegnamento diventa apprendimento e comprendono, quindi, tutte le attività appartenenti al processo insegnamento-apprendimento (verifica, valutazione, esercitazioni, studio guidato) che non rientrano nel concetto di lezione frontale, nell'accezione sopra indicata.

Questa impostazione, oltre che corrispondere all'esigenza di rendere più efficace l'azione didattica e più proficuo l'apprendimento, è resa necessaria da un piano di studi che, dovendo comprendere una serie di discipline ritenute essenziali per la formazione dei giovani, presenta un orario settimanale che nelle classi del triennio raggiunge le 42 ore. Tale onerosità, tuttavia, è solo apparente, poiché le lezioni «frontali» non superano mai le 26-27 ore settimanali, mentre il restante orario è dedicato ad attività comprendenti il laboratorio culturale, che sostituisce una parte del tempo che gli studenti dedicano, nell'impostazione tradizionale, allo studio da svolgere a casa e promuove ed integra la riflessione individuale.

Ciò diventa possibile a seguito della presenza nelle istituzioni convittuali di strutture ricettive che offrono ai convittori ed ai semi-convittori, opportunità di apprendimento diverse rispetto a quelle possibili in altri contesti e permettono ai docenti di stabilire un rapporto ampio, organico e più proficuo con gli alunni.

L'articolazione delle attività di insegnamento nelle forme sopra indicate comporta ovviamente la necessità di una presenza di docenti e di educatori tanto nelle ore antimeridiane, quanto nelle ore pomeridiane. La struttura convittuale permette di agevolare tale integrazione con la partecipazione coordinata sia dei docenti che degli educatori.

Il complesso delle novità contenute nel progetto richiede inoltre interventi di formazione tempestivi ed approfonditi per il

personale docente ed educativo, oltre che una costante assistenza didattica ed un'attenta azione di monitoraggio, diretta a verificare l'efficacia dell'intervento formativo e ad apportare in itinere i correttivi necessari.

Il titolo finale, per tutta la durata della fase in cui il progetto ha attuazione sperimentale, sarà dichiarato corrispondente, ai sensi dell'art. 4 del D.P.R. n. 419/1974, al diploma di maturità classica. Successivamente, se il curriculum venisse istituzionalizzato, potrebbe essere necessario dar vita ad un nuovo titolo specifico.

Insistiamo ancora su alcuni aspetti del progetto di particolare rilevanza metodologica.

#### LA LEZIONE ED IL LABORATORIO CULTURALE

La suddivisione delle ore di insegnamento nella fase della «lezione» e del «laboratorio» è soltanto metodologica.

Le due fasi sono intrinsecamente e logicamente integrate e costituiscono aspetti complementari di un unico processo finalizzato all'apprendimento: nel laboratorio prevale l'attività dell'alunno in relazione al metodo della ricerca e della soluzione del problema; nella «lezione» hanno maggior rilievo gli aspetti della sistemazione e della formalizzazione, affidati prevalentemente all'azione del docente.

L'uno e l'altro momento sono, comunque, sempre «lezione» e sempre «laboratorio». Per tale motivo l'insegnante potrà eccezionalmente riorganizzare le ore di insegnamento settimanali, trasferendo al laboratorio (o alla lezione) parte delle attività previste per la lezione (o per il laboratorio).

Si richiede, tuttavia, che simili modifiche siano opportunamente giustificate in sede di consiglio di classe.

La lezione, pertanto, potrà essere dedicata all'illustrazione e all'esemplificazione della metodologia di apprendimento e del percorso più idoneo al raggiungimento degli obiettivi previsti, all'inquadramento e all'esame dei temi di studio, alla definizione dei modelli di impiego dei materiali documentari. Evidentemente la lezione farà perno sulla trattazione dello specifico argomento

previsto dalla programmazione e sugli approfondimenti di volta in volta richiesti.

Il laboratorio va principalmente inteso come momento in cui l'alunno, giudicato dal docente e, quando prevista, con la collaborazione dell'educatore o del lettore di madre lingua europea, ripercorre l'itinerario tracciato nella lezione, verifica le soluzioni proposte dal docente attraverso idonee esperienze guidate, mette a frutto il supporto della documentazione, estende ed approfondisce le informazioni che gli sono state offerte, sistema, riassume e dimostra il complesso delle acquisizioni nelle *performance* che gli sono richieste.

Le condizioni perché i due momenti siano strettamente interconnessi sono molteplici. Se ne ricordano alcune:

- la dichiarazione preventiva da parte dell'insegnante degli obiettivi che il complesso delle azioni didattiche promosse intende perseguire;

- l'utilizzazione, tanto nella «lezione» quanto nel «laboratorio» della stessa base testuale;

- il coinvolgimento dell'alunno nella realizzazione di ciascun momento del percorso previsto per l'insegnamento-apprendimento;

- la programmazione del contributo, che non potrà mai essere sovrapposizione, proveniente dall'educatore e dal lettore;

- la disponibilità effettiva e preventiva dei materiali documentari, idonei agli scopi, che siano di facile ed immediata fruizione da parte degli alunni;

- la congruità delle verifiche con le finalità e gli obiettivi dichiarati;

- la disponibilità, da parte del docente e dell'educatore, a seguire l'alunno nei percorsi determinati dai suoi interessi, salvo, evidentemente, a ricondurli, a tempo opportuno, ai filoni previsti in sede di programmazione;

- l'assunzione del «testo», letterario, visivo, storico, geografico, giuridico e le esperienze di laboratorio per le discipline scientifiche, come base continua del processo di insegnamento/apprendimento e come riferimento costante delle esperienze formative.

## LO STUDIO GUIDATO

Allo studio, individuale o per gruppi, è destinata la parte del periodo di semiconvittualità (e della corrispondente convittualità) non impegnata nelle attività di lezione, laboratorio, e di integrazione del curriculum.

Anche lo studio, in quanto momento essenziale del processo di apprendimento, è parte della struttura del Liceo europeo, nel senso che la programmazione didattica tiene conto ed agevola i processi di apprendimento, adattandosi ad essi, almeno finché possibile, ed agevola contemporaneamente la realizzazione di interessi ed inclinazioni personali, mettendo a disposizione degli alunni le strutture del Liceo, del Convitto e delle altre Istituzioni educative e le competenze del personale in queste impiegate.

Nella fase dello studio l'alunno approfondisce gli apprendimenti conseguiti, li articola e li rielabora. In tale operazione riceve il sostegno del personale educativo all'uopo designato, che gli mette a disposizione materiali, documenti, strumenti e tecnologie idonee, consigliandolo e guidandolo nell'uso e nella gestione degli stessi.

Nella fase di studio trovano posto, in quanto opportunamente programmati, sia momenti di conversazione tra gli stessi alunni di diversa madrelingua sia di vero e proprio recupero linguistico, coordinati dai lettori di madrelingua europea.

## LE ATTIVITÀ INTEGRATIVE

Le esperienze da condurre all'esterno della scuola, e che tuttavia concorrono al raggiungimento degli obiettivi programmati, sono da considerare a pieno titolo attività di apprendimento, ed in quanto tali entrano nella programmazione generale.

In relazione al progetto elaborato congiuntamente dai docenti e dagli educatori, in relazione agli obiettivi formativi da raggiungere, gli alunni potranno partecipare a manifestazioni culturali, a spettacoli o a visite a località significative, assistere a sedute di organismi pubblici, a fasi di lavoro ecc.

Tali attività dovranno essere accuratamente preparate, in modo che, prima dello stesso svolgimento, siano sufficientemente noti agli alunni gli elementi essenziali della manifestazione o dell'evento e le finalità dell'iniziativa.

Per tutti gli alunni, ed in particolare per i convittori, l'iniziativa avrà anche il senso di un'apertura verso l'esterno e di un incremento nei rapporti sociali.

Gli esiti di dette iniziative vanno verificati e valutati dal consiglio di classe, per le parti di competenza.

La documentazione relativa va conservata ai fini di eventuali successive utilizzazioni.

Anche così il Convitto, le altre istituzioni educative ed il Liceo classico europeo istituiscono con il territorio circostante uno stretto rapporto: il Convitto e le altre istituzioni educative fruiscono, per i propri studenti, delle opportunità di formazione rinvenibili nel territorio, partecipano alle manifestazioni della vita culturale e civile più importanti, sollecitano la realizzazione di eventi che si riferiscono alla storia del territorio, alla vita civile, alla promozione artistica e culturale in ogni suo aspetto.

Dal suo canto il Convitto, le altre Istituzioni educative ed il Liceo classico europeo offrono al territorio l'opportunità di partecipare – secondo la normativa stabilita dal consiglio di amministrazione del Convitto e delle altre Istituzioni educative, sentiti, se del caso, i collegi dei docenti e degli educatori – alle manifestazioni culturali e ad ogni altro evento organizzato e realizzato per la formazione e l'educazione degli studenti.

Istituzionalmente il Convitto, le altre Istituzioni educative ed il Liceo classico europeo favoriscono – secondo la normativa stabilita dal consiglio di amministrazione del Convitto e delle altre istituzioni educative – la realizzazione di iniziative culturali promosse da terzi, pubblici e privati, che risultino concorrenti al processo di formazione culturale ed educativa degli studenti.

## PIANO DI STUDI

Al fine di offrire un quadro più completo del progetto si riporta qui di seguito il relativo piano di studi.

Le sigle F ed L vanno intese rispettivamente come lezione frontale e laboratorio culturale.

<i>Materie</i>	<i>Cl. 1°</i>		<i>Cl. 2°</i>		<i>Cl. 3°</i>		<i>Cl. 4°</i>		<i>Cl. 5°</i>		<i>Tipo di prove</i>
	<i>F</i>	<i>L</i>	<i>F</i>	<i>L</i>	<i>F</i>	<i>L</i>	<i>F</i>	<i>L</i>	<i>F</i>	<i>L</i>	
Italiano	3	2	3	2	3	1	3	1	3	1	S.O.
Ling. e lett. class.	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	S.O.
Ling. europea 1	2	2	3	1	3	1	3	1	3	1	S.O.
Ling. europea 2	3	2	3	1	3	1	3	1	3	1	S.O.
Arte	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	O.
Storia	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	O.
Geografia	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	O.
Filosofia					2	1	2	1	3	1	O.
Matematica	2	2	3	2	3	1	3	1	3	1	S.O.
Fisica					2	1	2	1	2	1	O.
Scienze	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	O.
Diritto, economia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	O.
Educazione fisica	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	O.P.
Religione	1		1		1		1		1		O.
	22-16		25-14		26-14		26-14		27-15		
	38		39		40		40		42		

*Titolo finale: diploma di maturità classica.*

## 18.

### LE SPERIMENTAZIONI AUTONOME

L'opera di coordinamento e di razionalizzazione dei vari indirizzi sperimentali dei licei e degli istituti magistrali, posta in atto dalla Direzione generale, che ha trovato come punti specifici di riferimento in particolare la *C.M. dell'11 febbraio 1991, n. 27* relativa agli indirizzi linguistico e pedagogico-sociale, il *Progetto nazionale della Commissione Brocca* e il piano del curriculum e degli studi del *Liceo classico europeo*, ha indotto, fra l'altro, ad un puntuale confronto e ad un'opera di verifica del complesso quadro delle sperimentazioni autonome, anche in rapporto all'imponente patrimonio di esperienze metodologiche e didattiche che è stato da esse realizzato. Questo patrimonio può essere utilizzato certamente ai fini delle recenti e più sistematiche innovazioni in atto, senza tuttavia escludere il tentativo di definire più specifiche sperimentazioni, coerenti con le problematiche emergenti, per le quali vanno precisate non solo le strutture, ma anche i tempi e le modalità di valutazione e di verifica.

È questo l'obiettivo che si è posto il seminario, tenuto ad Ivrea nell'aprile 1993 e proseguito, nella stessa sede, nel maggio dell'anno successivo e che ha interessato i presidi degli istituti con maggiore esperienza nel settore.

Pubblichiamo volentieri una sintesi delle conclusioni e delle proposte a cui tali presidi sono pervenuti nella prima fase del seminario, che possono essere in gran parte condivise e che sono collocabili nell'ampio quadro di «razionalizzazione» della sperimentazione promosso dalla Direzione generale dell'Istruzione classica, scientifica e magistrale. Delle conclusioni alle quali è pervenuta la fase successiva si tratterà nel capitolo seguente.

Le sperimentazioni autonome sembrano per altro dedicare oggi particolare attenzione ai nuovi e diversi processi di innovazione.

#### VALORE E SENSO DELLA SPERIMENTAZIONE

Il seminario, nel tentare questi confronti con le dovute analisi critiche, ha richiamato l'attenzione con molta acutezza su alcune specificità che hanno caratterizzato il lungo itinerario sperimentale degli anni Settanta e Ottanta e che possono essere così ricapitolate:

a) il rapporto con la riforma alla quale si pensava di offrire indicazioni sperimentate;

b) le ipotesi curriculari fortemente unitarie, soprattutto nel biennio in ragione di una possibile terminalità formativa;

c) la realizzazione di nuovi rapporti relazionali e didattici tra docenti e studenti;

d) la costruzione di una cultura e una pratica di lavoro collegiale tra i docenti per la costruzione dei curricula e per l'attività di programmazione;

e) la definizione dell'asse culturale degli indirizzi sperimentali e l'affermazione di un impianto pedagogico-culturale per obiettivi dotati di trasparenza dei processi educativi;

f) la sperimentazione di nuove modalità di gestione ed organizzazione del lavoro scolastico.

Le successive ipotesi a carattere nazionale sono nate da una esigenza di rinnovamento e di diffusione dell'innovazione attraverso modelli curriculari che ambiscono a proporsi come ipotesi di riforma della secondaria. Esse hanno accolto il meglio delle indicazioni metodologico-didattiche e curriculari provenienti dalle esperienze ventennali delle massicce sperimentazioni, come è stato esplicitamente dichiarato dagli stessi estensori dei progetti.

Tutto questo è stato largamente documentato nelle precedenti pagine.

Tuttavia l'adozione dei progetti nazionali da parte degli Organi collegiali delle scuole, rischia di mettere in potenziale alternativa questi stessi progetti con i modelli autonomi di un buon numero di scuole sperimentali.

Ci si deve seriamente e urgentemente porre il problema di come si possano con ogni mezzo favorire, nel panorama della scuola italiana, i processi di innovazione e quindi possano funzionare i progetti coordinati e che ruolo debba giocare, in questo nuovo contesto, la *sperimentazione di base*. Sembra talvolta che, forse per l'ansia di promuovere un'operazione che ha impiegato tante ed importanti risorse intellettuali, si corra il rischio di mettere in alternativa i due canali dell'innovazione senza cercare il modo migliore di farli concorrere insieme all'innovazione del sistema. È così potuto accadere che alla diffusione di una innovazione promossa dal centro, abbia corrisposto una contestuale riduzione della sperimentazione di base e non si vede come questo fatto possa giovare alla diffusione dell'innovazione, dal momento che non è per niente produttivo, per fare crescere un albero, invece che potarne i rami secchi, estirparne le radici.

Non si vuole rivendicare una logica di pura salvaguardia dell'attuale autonomia, peraltro relativa, delle maxi-sperimentazioni, si crede invece nell'opportunità di esprimere una nuova filosofia della sperimentazione intesa come *laboratorio permanente di ricerca e progettazione* in armonica convivenza con l'innovazione diffusa.

Scopo della sperimentazione, che per tale traguardo non può essere che autonoma, è, per es., quella di ridurre nel tempo l'applicazione di programmi che nel trascorrere degli anni rischiano di diventare obsoleti rispetto alle richieste della società che si rinnova.

Una sperimentazione veramente autonoma può avere condizioni ottime di nascita, di crescita e di verifica solo in una scuola anch'essa autonoma, come da tempo si invoca. Essa può contenere proposte anche parziali e non necessariamente relative a tutta una struttura.

La sperimentazione deve possedere la particolare caratteristica di una accertata creatività verso il nuovo.

Deve costituire un prodotto di qualità per una maggiore qualità della scuola intera, con l'accertamento di ciò attraverso filtri e verifiche. Quindi deve essere limitata a casi di verificata eccezionalità e validità.

Il progetto di sperimentazione autonoma, proprio per le ca-

ratteristiche che non lo pongono secondo rispetto ad altri tipi di sperimentazione, non deve essere considerato dopo le altre proposte e non può essere sottoposto a rigide normative che ne limitino la realizzazione. Ciò è nello spirito del D.P.R. 419/1974 al quale è necessario apportare variazioni adeguate, dopo vent'anni, al nuovo clima della scuola, della cultura e della società.

Va riconfermato, peraltro, il fatto che, qualunque sia stata la genesi della sperimentazione, la sua peculiarità non consiste né nel semplice rinnovamento di strutture preesistenti, né nella creazione di nuove figure professionali, né nelle risposte alle esigenze dell'ambiente, né nella elaborazione di nuovi curricula e nella loro strutturazione.

Tutto questo costituisce parte, anche rilevante, della sperimentazione, ma non è la sperimentazione.

Il nucleo di ogni *autentico statuto sperimentale* va individuato invece nella capacità di fondare modelli euristici, i quali, basandosi sulla integrità dei fondamenti epistemologici di ogni disciplina, siano tali da giungere a concrete, continue e agili verifiche, capaci di ridefinire il modello in rapporto agli obiettivi e ai fini.

Pertanto la sperimentazione, nel suo fare educativo, può procedere solo come ipotesi rigorosamente scientifica i cui presupposti vanno definiti chiaramente nella fase della programmazione e posti in discussione nella fase della verifica, vista come adeguamento concreto agli obiettivi intermedi e ai fini educativi.

In tal senso l'evoluzione storica della sperimentazione suggerisce che si proceda alla definizione di riferimenti in cui sia data tale possibilità di lettura e di trasformazione del reale, attraverso l'individuazione di tipologie particolari, flessibili e tali da determinarsi anche in relazione alle esigenze ambientali.

Nella stessa direzione si è autorevolmente espresso il C.N.P.I. in data 15 febbraio 1993, opponendosi alla canalizzazione forzata delle sperimentazioni o, all'opposto, ad una loro eccessiva e dispersiva frantumazione.

Il Consiglio insistendo sulla «tutela delle libertà e delle responsabilità dei Collegi dei docenti», ha affermato: «La sperimentazione dei vari progetti ministeriali non deve occupare tutto lo spazio consentito dalla normativa vigente», mentre va «garantita alle scuole

secondarie superiori la possibilità di sperimentare altri percorsi nello spirito del D.P.R. 419/1974», talché «neppure la riforma potrà eliminare il ricorso all'istituto della sperimentazione».

Se è vero che tutta la scuola deve essere sperimentante, in quanto, in una società profondamente investita dal cambiamento essa si configura come «scuola-laboratorio» (*Lettera ai presidi* del Direttore generale, gennaio 1992), dovendo, cioè, rispondere via via alle nuove esigenze formative con processi più controllati e più rigorosi, è anche vero che occorre recuperare il concetto di sperimentazione nel suo «senso forte».

Essa è processo di ricerca, realizzazione e verifica di nuovi modelli didattici ed organizzativi, curriculari e metodologici, modelli da assistere adeguatamente, ma soprattutto da monitorare con criteri scientifici ed entro tempi predeterminati, nell'ambito di problemi chiaramente identificati, al fine di offrire percorsi e progetti estensibili in più ampie realtà del Paese.

Se questo è vero, non solo si ritiene di dover rispondere del valore e della utilità di ciò che è stato fatto, ad esempio nei confronti dei progetti a carattere nazionale, ma si è dell'avviso che gli stessi soggetti indicati dal D.P.R. 419/1974 possano chiedere di sperimentare strutture o parti di esse, o di programmi, per dare risposte a nuove domande e a nuovi problemi. Naturalmente tali iniziative, in numero limitato e verificate nella loro originalità e utilità, dovranno essere seguite da tutti gli agenti che vi hanno diritto e dovere.

Si può così concepire un sistema che abbia in tutte le scuole programmi nazionali, ma preveda anche un canale parallelo di non molte scuole ove vengano studiate correzioni o integrazioni «in itinere», con i controlli, le verifiche, i suggerimenti che l'amministrazione centrale, attraverso il corpo ispettivo, riterrà di proporre in confronto e dialogo con i docenti della scuola sperimentatrice.

#### FUNZIONI E COMPITI DELLE SCUOLE SPERIMENTALI AUTONOME

Sul piano più particolare dell'estendibilità del progetto Brocca o di eventuali altri progetti, anche quale punto di riferimento per la riforma della scuola secondaria superiore, le scuole con ampia e consolidata tradizione sperimentale offrono un patrimonio di

esperienze e una capacità progettuale ed organizzativa che restano il punto nodale sul quale si gioca la fattibilità del progetto stesso.

Per tali scuole e per tali attività è necessario per es. un margine di autonomia didattica ed organizzativa, nonché di flessibilità in merito agli orari, alle materie e alle modalità del loro svolgimento.

Solo così le scuole sperimentali autonome potrebbero assumersi il compito «di servizio» di sperimentare il piano della commissione Brocca o di altri progetti nazionali secondo le flessibilità accennate.

Per ciascun indirizzo si potrebbero individuare aree di flessibilità in cui sperimentare, quali, per esempio, per l'indirizzo linguistico l'orario delle lingue straniere, per quello scientifico e scientifico tecnologico la presenza di una seconda lingua, per quello socio-psico-pedagogico una ristrutturazione dell'area di indirizzo nel triennio con criteri di opzionalità.

Analogamente deve essere rivalutata la possibilità di assegnazione dei docenti alle classi sperimentali, prevedendo un «diritto di chiamata» di insegnanti o di esperti maggiormente disponibili per attuare le finalità specifiche dei progetti assunti dalle singole scuole.

Il criterio di cui sopra va incontro alle prospettive future anche in ordine alla riforma che inevitabilmente non potrà essere definitiva, ma dovrà avere le caratteristiche di una «rolling reform», cioè contenere meccanismi di autocorrezione e consentire di modificare quelle parti che l'esperienza rivelerà emendabili, per non mortificare l'iniziativa, l'intelligenza, il lavoro creativo e responsabile, l'impegno nello studio e nella ricerca di tutti gli operatori scolastici.

#### NUOVE TIPOLOGIE DI SPERIMENTAZIONE

Considerato che le sperimentazioni autonome si sono caratterizzate per la modifica strutturale del piano di studi e per la revisione sia dei programmi, sia dell'impianto metodologico-didattico, si ritiene che nuove forme di sperimentazione debbano prendere in esame diverse modalità di didattica e di organizzazione.

In particolare sembra importante fermare l'attenzione sul-

l'ipotesi di utilizzare, in alternativa fra loro, o in maniera combinata, alcune delle seguenti forme:

- l'insegnamento per classi aperte o di livello, al fine di rispondere alle sempre più pressanti richieste di individualizzazione dell'offerta educativa;

- l'insegnamento modulare e/o per nuclei tematici, con l'obiettivo di ovviare alla parcellizzazione del sapere e di promuovere negli studenti la capacità di sintesi critiche;

- l'organizzazione dell'orario per blocchi relativamente alle materie con basso carico orario (sviluppo «semestrale») al fine di agevolare l'apprendimento alle fasce degli studenti culturalmente più deboli, rendendo più efficace e tempestiva la valutazione «in itinere», e, negli anni terminali, il passaggio ai successivi segmenti formativi;

- l'attenta organizzazione dell'accoglienza e dell'orientamento nelle sue varie fasi, in connessione ai progetti relativi alla «scuola di qualità», che consentano di focalizzare l'attenzione sulla centralità dello studente;

- le esperienze organiche di scuola-lavoro, come momento di verifica dei contenuti teorici, specialmente in riferimento a particolari indirizzi quali il socio-psico-pedagogico;

- una diversa concezione ed organizzazione delle modalità valutative, collegate al sostegno e al recupero, anche come conseguenza dell'abolizione dell'esame di riparazione, e nell'ottica della continuità scolastica ed educativa.

Per non incorrere nuovamente nel pericolo di una eccessiva e dispersiva frantumazione delle esperienze, con il rischio dell'isolamento e dell'autoreferenzialità, questi progetti vanno governati in modo unitario, cosicché possano essere confrontabili tra loro, innestandosi su un progetto curricolare omogeneo. Si ipotizzano per queste finalità delle équipes di progetto, con compiti specifici di monitoraggio e valutazione delle esperienze con la collaborazione di Istituti di ricerca, di Enti territoriali, di Università.

Un discorso a parte meritano alcuni possibili progetti innovativi in relazione alle prospettive europee e alle politiche comunitarie in campo educativo, quali ad esempio il «Liceo interna-

zionale», anche ad integrazione di quanto già prospettato dal «Liceo classico europeo». Tali modelli vanno assunti secondo le modalità previste dal D.P.R. 419/1974, adeguatamente assistiti, monitorati e in numero predeterminato. Ciò consentirebbe un confronto più stretto e competitivo con le realtà educative degli altri Paesi europei.

Una sottolineatura molto decisa va fatta ancora a proposito del *post-secondario*, segmento formativo assolutamente richiesto dal progetto della Commissione Brocca. L'elaborazione di tali percorsi richiede forti capacità progettuali, ma anche *autonomia giuridica ed organizzativa*, di cui ormai è tempo che i nostri istituti vengano dotati, poiché occorre coinvolgere nella strutturazione più agenzie, nell'ottica di progetti integrati tra Ministero della pubblica istruzione, Regioni, Università ed Enti socio-economici territoriali<sup>9</sup>.

In sintesi le proposte operative si specificano come individuazione di quadri generali di riferimento dei curricula per indirizzi, che siano chiaramente specificati da parametri essenziali di contenuti, strutture, obiettivi, che consentano di assumere le esperienze sperimentali sul territorio nazionale nelle loro forme più convincenti e più consapevolmente strutturate, pur lasciando adeguato margine di flessibilità, di ricerca e di autonomia alle singole scuole.

Tali parametri essenziali devono anche riguardare le strutture, le metodologie e la verificabilità delle programmazioni, nonché la possibilità di attivare centri sperimentali polivalenti in piccoli distretti, laddove l'esigenza di limitare la spesa pubblica e allo stesso tempo di offrire opportunità educative e formative adeguate suggerisca tale soluzione come ottimale e, ove occorra, con la collaborazione e l'intesa anche tra Direzioni generali diverse.

---

<sup>9</sup> Sulle iniziative dei corsi di post-secondario sono sviluppate altre considerazioni nel successivo capitolo 20.

## 19. IL PROGETTO PROTEO

### PREMESSA

La seconda fase del già citato seminario, tenuto ad Ivrea nel maggio 1994, ha ripreso decisamente in esame i problemi relativi ai Piani di studio ed ai programmi elaborati dalla Commissione ministeriale Brocca e ne ha tratto nuove e significative iniziative sperimentali.

È nato così il progetto «Proteo», il cui nome sta ad indicare la capacità del progetto di adeguarsi alle diverse situazioni ambientali e culturali, soprattutto riscontrabili nella scuola dell'«autonomia», senza tuttavia correre rischi di eccessivo particolarismo ed isolamento, ma anzi ponendosi in funzione di verifica e di perfezionamento del progetto maggiore da cui è nato, quello, appunto, della Commissione Brocca<sup>10</sup>.

Le caratteristiche del progetto si possono così riassumere:

- riduzione del curriculum obbligatorio di 34 ore settimanali del progetto Brocca a 28 nel biennio e a 30 nel triennio, con conseguente riduzione del numero delle discipline obbligatorie;
- attuazione di uno spazio orario-curricolare per un'«area complementare di istituto», da gestire in maniera autonoma e diversificata secondo le esigenze dei singoli istituti, anche con riferimento a discipline opzionali;

---

<sup>10</sup> Per un'ampia informazione si veda: Ministero della pubblica istruzione - Direzione generale istruzione classica, scientifica e magistrale: Quaderno n. 6, *La sperimentazione della sperimentazione. Il progetto Proteo*. Liceo Scient. «A. Gramsci», Ivrea, maggio 1994.

– sottolineatura della sistematicità delle discipline, nel biennio in termini di attualità e di sincronia, nel triennio di storicità e di diacronia con i necessari adattamenti dei programmi già proposti dalla Commissione Brocca.

Il progetto si occupa, com'è evidente, degli indirizzi che possono più propriamente definirsi «liceali», in analogia con quanto già è stato rilevato nei confronti dello stesso progetto Brocca.

Fatta salva l'unitarietà che caratterizza la scuola secondaria di II grado, le esigenze orientative ed in senso lato pre-professionalizzanti, alle quali essa deve pur soddisfare, impongono una differenziazione dei percorsi che viene introdotta mediante la scansione in indirizzi.

«L'identità specifica di ciascun indirizzo non è tuttavia una questione propriamente quantitativa. Essa si manifesta e si realizza soprattutto nel modo in cui vengono raccordati tra loro i programmi di tutte le discipline, comuni e di indirizzo, allo scopo di dare una coerente logica interna a ciascun curriculum. Ciò evidentemente implica che tutte le discipline, anche quelle comuni, ricevano una particolare coloritura in funzione del loro inserimento sistemico nel contesto delle rimanenti. La coloritura può essere leggera nei primi due anni, perché in questa fase le differenze tra gli indirizzi sono limitate, ma necessariamente più carica nei trienni, perché in quel periodo il numero delle differenze aumenta».

Tutto ciò sta a ribadire quanto più volte affermato e sottolineato nei precedenti seminari di studio e di formazione.

La denominazione degli indirizzi, invece, presenta qualche originalità nei confronti delle sperimentazioni più tradizionali ed anche del progetto Brocca. Gli indirizzi individuati sono infatti i seguenti:

– liceo classico, liceo linguistico, liceo sociale, liceo scientifico, liceo tecnologico.

È anche rilevante l'accorpamento delle discipline per aree che si riferiscono a specifiche finalità educative e che sono quelle:

– *di conferimento di senso*: religione/attività alternative, storia, filosofia;

- *linguistica*: italiano, lingue straniere, latino, greco;
- *matematico-scientifica*: matematica, informatica, scienza della terra, biologia, chimica, fisica;
- *sociale*: diritto ed economia, geografia, psicologia, pedagogia, sociologia;
- *corporeo-espressiva*: arte, musica, tecnologia, disegno, educazione fisica.

Segnaliamo infine che il progetto Proteo è attualmente in sperimentazione in soli cinque licei:

- classico «Brocchi» di Bassano del Grappa, scientifico «Calini» di Brescia, classico «Ariosto» di Ferrara, scientifico «Vallinieri» di Lucca e scientifico «Peano» di Roma.

Il limitato numero delle sedi è in evidente connessione con la stretta necessità di un'attenta vigilanza e verifica degli esiti dell'iniziativa, prima che se ne possa proporre la diffusione.

#### PIANI DI STUDIO

Le discipline sono presenti nei vari piani di studio in maniera diversificata, secondo gli accennati criteri di identità specifica degli indirizzi.

Altra caratteristica del progetto è quella di indicare le ore obbligatorie di insegnamento da riservare alle singole discipline non più nell'arco temporale della settimana, ma dell'intero anno scolastico, lasciando così alla responsabilità ed alla libertà organizzativa delle scuole i compiti relativi alla distribuzione delle ore di insegnamento, attraverso moduli orari opportunamente definiti.

Pubblichiamo, traendoli dalla già citata pubblicazione, i piani di studio degli indirizzi accompagnati dalle note che ne definiscono il profilo.

Alcune scelte, delle quali val la pena sottolineare il carattere specificamente sperimentale, sono quelle riguardanti l'insegnamento della storia, che è assente nel biennio, ma acquista nel triennio un particolare spessore metodologico e di contenuti e l'insegnamento del latino, che, presente nel liceo classico per l'intero quinquennio, lo è invece nel solo biennio nei licei linguistico e sociale con risvolti glottodidattici ed è del tutto assente in quello scientifi-

co e tecnologico. Naturalmente l'area complementare può recuperare spazi per queste discipline secondo le diverse esigenze locali.

LICEO CLASSICO

<i>Materie</i>	<i>1° anno</i>	<i>2° anno</i>	<i>3° anno</i>	<i>4° anno</i>	<i>5° anno</i>	<i>totale ore</i>
Religione/ Attività alternative	30	30	30	30	30	150
Storia	–	–	90	90	90	270
Filosofia	–	–	90	90	90	270
Italiano	150	120	90	90	90	540
Lingua Straniera	90	90	90	90	90	450
Latino	120	120	120	90	90	540
Greco	120	120	90	90	90	510
Matematica	120	90	90	90	90	480
Scienza della Terra e Laboratorio	90(30c)	–	–	–	–	90
Biologia e Laboratorio	–	60	–	–	120(60c)	180
Chimica e Laboratorio	–	–	90(30c)	–	–	90
Fisica e Laboratorio	–	–	–	120(60c)	–	120
Diritto ed Economia	60	60	–	–	–	120
Geografia	–	90	–	–	–	90
Arte (Storia)	–	–	60	60	60	180
Educazione fisica	60	60	60	60	60	300
<i>Tot. ore settimanali</i>	28	28	30	30	30	30

AREA COMPLEMENTARE DI ISTITUTO

...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...

(30c) (60c) = Compresenza (docente/assistente di laboratorio).

Corrispondenza: maturità classica

*La cultura specifica*

Il liceo ad indirizzo classico si propone di favorire, in una impostazione interdisciplinare integrata degli studi, una interiorizzazione dei saperi indirizzati alla conoscenza consapevolmente critica della cultura greco-latina.

I contenuti disciplinari caratterizzanti l'Indirizzo vengono proposti nella loro storicità e penetrati attraverso il possesso delle strutture linguistiche, strumento con il quale si consente l'esplorazione dei documenti originali, e non solo letterari, della civiltà studiata.

Le discipline classiche greca e latina concorrono, nell'ottica interdisciplinare sopra ricordata, a fornire linguaggi e strumenti di analisi atti a favorire l'acquisizione di un più alto grado di conoscenze e capacità critiche; costruire, grazie allo scavo del passato che custodisce le nostre radici, una visione complessiva, articolata e problematizzata, della realtà presente; ricomporre organicamente le diverse aree del sapere, suggerendone la profonda interdipendenza e affermando in definitiva la fondamentale unità della cultura.

*Il profilo della professionalità di base*

L'Indirizzo di studi classici, in un convinto riequilibrio fra le diverse aree disciplinari, si propone i seguenti obiettivi:

- favorire l'accesso ad un segmento storico significativo della cultura europea, nel quale sono presenti strutture di pensiero e categorie concettuali immutate o verificabili diacronicamente nel rapporto continuità/alterità;
- considerare l'analisi dei documenti – in particolare letterari ed artistici – come luogo di incontro tra gli strumenti filologico-scientifici e la dimensione estetica;
- sviluppare il confronto tra i metodi operativi delle scienze storico-umanistiche e quelli delle scienze matematiche e naturali.

### *Gli sbocchi universitari*

Il piano di studi del liceo ad indirizzo classico è congruente al massimo grado con la frequenza di corsi di laurea universitari tali che:

- conducano all'insegnamento nella scuola media di I e di II grado;
- preparino figure di esperti nella conservazione e tutela del patrimonio artistico;
- creino profili professionali sociali, quali il giornalista e lo scienziato di comunicazioni.

### *Gli sbocchi nel sistema della formazione professionale superiore*

Il liceo ad indirizzo classico fornisce la cultura generale indispensabile anche per la frequenza di corsi post-secondari (in genere attivati con l'intervento degli Enti locali), quali quelli che preparano all'esercizio della professione di Bibliotecario, Allestitore museale, Tecnico dell'animazione, Addetto alle pubbliche relazioni, ecc..

### *Gli sbocchi professionali immediati*

Il liceo ad indirizzo classico non consente l'accesso immediato a sbocchi professionali specifici; fornisce una preprofessionalità di alto livello, dispiegabile nel corso degli studi post-secondari.

LICEO LINGUISTICO

<i>Materie</i>	<i>1° anno</i>	<i>2° anno</i>	<i>3° anno</i>	<i>4° anno</i>	<i>5° anno</i>	<i>totale ore</i>
Religione/ Attività alternative	30	30	30	30	30	150
Storia	-	-	90	90	90	270
Filosofia	-	-	90	90	90	270
Italiano	150	120	90	90	90	540
Ling. Straniera-I	90(30c)*	90(30c)*	90(30c) *	90(30c) *	90(30c) *	450
Ling. Straniera-II	120(30c) *	120(30c) *	120(30c) *	90(30c) *	90(30c) *	540
Ling. Straniera-III	30	30	90(30c) *	90(30c) *	90(30c) *	330
Latino (Fondam. glottodidattici)	90	90	-	-	-	180
Matematica	120	90	90	90	90	480
Scienze della Terra e Labor.	90(30c)	-	-	-	-	90
Biologia e Labor.	-	60	-	-	120(60c)	180
Chimica e Labor.	-	-	90(30c)	-	-	90
Fisica e Labor.	-	-	-	120(60c)	-	120
Diritto ed Economia	60	60	-	-	-	120
Geografia	-	90	-	-	-	90
Arte (Storia)	-	-	60	60	60	180
Educazione fisica	60	60	60	60	60	300
<i>Tot. ore settimanali</i>	28	28	30	30	30	30

AREA COMPLEMENTARE DI ISTITUTO

...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...

(30c)\* = Compresenza (docente/esperto per conversazione).

(30c) - (60C) = Compresenza (docente/assistente di laboratorio).

\* L'attività didattica potrà essere svolta per moduli.

Corrispondenza: licenza linguistica.

*La cultura specifica*

«All'interno di un'ampia dimensione formativa assicurata per tutto il triennio dal contributo delle tre componenti fondamentali, linguistico-letterario-artistica, storico-filosofica, matematico-scientifica, l'indirizzo linguistico trae la sua peculiarità dalla presenza di tre lingue straniere, dalla metodologia che ne caratterizza l'insegnamento e dall'analisi dell'articolazione attuale della cultura occidentale ed in particolare europea, attraverso l'apprendimento delle lingue».

L'asse culturale dell'indirizzo linguistico si fonda sul linguaggio inteso quale oggetto privilegiato di riflessione e centro di riferimenti culturali e di dinamiche conoscitive e propositive. In tale contesto vanno valorizzati sia gli aspetti specifici dei singoli linguaggi (come ad esempio quello logico-formale o quello visivo) sia il concetto di lingua nelle sue diverse valenze di strumento di comunicazione e di relazione, di veicolo di conoscenza, di fattore culturale.

«La dominante linguistica è data dalla presenza di quattro sistemi linguistici moderni posti in rapporto tra loro. La filosofia, oltre che a sostenere aspetti generali della formazione in funzione della maturazione personale, contribuisce a sua volta a stimolare la riflessione critica, particolarmente per quanto riguarda la problematica del linguaggio nei suoi aspetti logici e storici. La componente storico-artistica, presente con arte al triennio, rafforza l'identità dell'indirizzo con l'attenzione ad appropriati strumenti di analisi comparativa dei linguaggi e in relazione alle esigenze di comprensione delle diverse aree culturali e della loro interdipendenza. Una collocazione significativa è riconosciuta alla matematica e alle scienze sperimentali, il cui apporto arricchisce e completa la formazione, configurando ulteriormente l'immagine di un indirizzo moderno; da esse vengono apporti scientifici, dalla prima con i suoi linguaggi e modelli, dalle seconde con i loro strumenti logico-interpretativi delle realtà naturali, come anche un contributo ulteriore in rapporto agli aspetti epistemologici e alla funzione del linguaggio».

### *Il profilo della professionalità di base*

La finalità specifica dell'indirizzo è costituita da una pre-professionalità di base in campo linguistico, caratterizzata da una «mentalità linguistica», dall'apertura interculturale, dalla competenza linguistico-comunicativa in tre lingue straniere e dalla conoscenza critica di aspetti delle relative culture.

La fisionomia formativa dell'allievo al termine del quinquennio risulta quella di persona consapevole della propria identità culturale, curiosa nei riguardi di altre culture e disponibile a confrontarsi con esse.

Gli allievi che ottengono la maturità linguistica sono quindi in grado di :

- riflettere in modo critico su altri sistemi culturali partendo dal proprio;
- riflettere in modo critico sui fenomeni linguistici mostrando sensibilità nei confronti degli usi della lingua;
- operare collegamenti e confronti tra le varie lingue, cogliendone somiglianze e differenze a vari livelli (morfo-sintattico, pragmatico, lessicale, fonologico ecc.), anche nella prospettiva di avviamento alla traduzione;
- interagire con parlanti nativi e non, essendo in possesso di tre lingue straniere a vari livelli di competenza;
- avere accesso ai sistemi culturali dei relativi paesi, anche nella prospettiva di seguirne autonomamente le trasformazioni;
- conoscere alcuni concetti fondamentali relativi alla lingua/linguaggio afferenti alla linguistica generale, alla semantica, alla pragmatica alla sociolinguistica;
- conoscere i tratti significativi della vita quotidiana, delle istituzioni, della produzione letteraria anche in prospettiva storica, benché in misura variabile secondo le varie lingue;
- conoscere, anche attraverso la lettura in italiano, opere e autori particolarmente significativi della cultura occidentale.

### *Gli sbocchi universitari*

Il curriculum del liceo linguistico è particolarmente congruente con la frequenza dei corsi di laurea in Lingue moderne, Lingue

orientali, lettere moderne, Storia moderna e contemporanea, Scienze politiche, Giurisprudenza (Diritto europeo/Internazionale).

Inoltre la conoscenza di più lingue, indipendentemente dalla facoltà prescelta, offre maggiori possibilità di frequentare corsi universitari all'estero (es. Progetto Erasmus) e consente di approfondire la propria preparazione tramite l'accesso diretto ai testi originali o a testi non ancora disponibili in traduzione.

### *Gli sbocchi nel sistema della formazione professionale superiore*

Accanto al percorso universitario, il liceo linguistico fornisce la cultura generale indispensabile per la frequenza di corsi postsecondari centrati più sul piano applicativo-tecnico e di durata variabile: in particolare si fa riferimento alle specializzazioni attivate dallo Stato in collaborazione con le Università, le Regioni, gli Enti locali, il mondo del lavoro, che preparano a professioni come interpreti e traduttori, bibliotecari, allestitori museali, addetti alle pubbliche relazioni, operatori turistici, esperti di comunicazioni di massa.

### *Gli sbocchi professionali immediati*

Il liceo linguistico fornisce una preprofessionalità di alto livello che richiederebbe un completamento specifico nell'ambito degli studi post-secondari piuttosto che un immediato inserimento nel mondo del lavoro.

Tuttavia, la competenza comunicativa in tre lingue può essere immediatamente spendibile per attività in campo turistico o fieristico.

LICEO SOCIALE

<i>Materie</i>	<i>1° anno</i>	<i>2° anno</i>	<i>3° anno</i>	<i>4° anno</i>	<i>5° anno</i>	<i>totale ore</i>
Religione/ Attività alternative	30	30	30	30	30	150
Storia	-	-	90	90	90	270
Filosofia	-	-	90	90	90	270
Italiano	150	120	120	90	90	540
Lingua Straniera Latino (con fond. glottodidattici)	90	90	-	-	-	180
Matematica	120	90	90	90	90	480
Scienze della Terra e Labor.	90 (30c)	-	-	-	-	90
Biologia e Labor.	-	60	-	-	120 (60c)	180
Chimica e Labor.	-	-	90(30c)	-	-	90
Fisica e Labor.	-	-	-	120 (60c)	-	120
Diritto ed Economia	60	60	-	-	-	120
Geografia	-	90	-	-	-	90
Psicologia	90	90	120	-	-	300
Pedagogia	-	-	90	90	90	270
Sociologia	-	-	-	90	90	180
Arte	-	-	60	60	60	180
Musica	60	60	-	-	-	120
Educazione fisica	60	60	60	60	60	300
<i>Tot. ore settimanali</i>	28	28	30	30	30	

AREA COMPLEMENTARE DI ISTITUTO

...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...

(30c) - (60c) = *Compresenza (docente/assistente di laboratorio).*

*Corrispondenza: maturità magistrale - comprensiva dell'anno integrativo.*

### *La cultura specifica*

Il liceo «sociale» intende favorire un'interiorizzazione «generale», cioè critica e aperta all'integrazione interdisciplinare, dei saperi che si indirizzano in maniera specifica verso l'indagine dei rapporti tra individuo e società o che tentano di spiegare l'io e la sua crescita alla luce delle relazioni che egli instaura con gli altri, nel tempo e nello spazio. Il piano di studi individua questi saperi specifici nella pedagogia come teoria e pratica dell'educazione, nella psicologia come teoria dello sviluppo dell'unità psicofisica dell'individuo in un contesto di relazioni sociali e nella sociologia come teoria dei fenomeni sociali. Tutte le altre discipline del curriculum comunque concorrono in maniera autonoma a fornire gli strumenti concettuali e metodologici necessari per non rendere velleitari, da un lato, e per valorizzare, dall'altro, gli scopi conoscitivi delle discipline specifiche indicate, tenuto conto della complessità della cultura contemporanea.

### *Il profilo della professionalità di base*

Gli allievi che ottengono la maturità nel liceo sociale sono in grado di:

- conoscere le caratteristiche e le fasi dello sviluppo psicologico degli individui sui versanti cognitivi, affettivi e relazionali;
- individuare e spiegare i fattori che influenzano i processi educativi degli individui e dei gruppi;
- impiegare saperi multidisciplinari per progettare interventi educativi;
- applicare paradigmi interpretativi teorici allo studio di fenomeni sociali concreti;
- riconoscere problemi pedagogici, psicologici e sociologici connessi al funzionamento delle principali istituzioni sociali (mass media, servizi sociali, burocrazia...);
- riconoscere l'influenza delle dimensioni pedagogiche, psicologiche e sociologiche nella genesi dei problemi, dei contenuti e dei metodi che caratterizzano l'epistemologia ed il sapere delle altre discipline presenti nel curriculum;
- impiegare le abilità, le competenze, le conoscenze acquisite

nelle altre discipline allo scopo di comprendere meglio e in maniera sempre più critica il sapere della pedagogia, della psicologia e della sociologia.

### *Gli sbocchi universitari*

Il curriculum del liceo sociale è particolarmente congruente con la frequenza dei corsi di laurea che aprono all'insegnamento nella scuola materna, elementare, media e secondaria di II° grado e dei corsi di diploma e di laurea che preparano all'esercizio di professioni «sociali», dal sociologo allo psicologo, dall'educatore extrascolastico all'assistente sociale, dall'esperto in «formazione dei formatori» al giudice minorile, dal giornalista all'esperto di comunicazioni di massa.

### *Gli sbocchi nel sistema della formazione professionale superiore*

Accanto al percorso universitario, il liceo sociale fornisce la cultura generale specifica indispensabile per la frequenza di corsi postsecondari che intendano perfezionare tale cultura generale specifica sul piano applicativo-tecnico, piuttosto che accademico. Il riferimento corre ai corsi di durata variabile sia della Formazione professionale regionale di 2° livello sia della Formazione professionale superiore o di specializzazione attivati dallo Stato in collaborazione con le regioni e con il mondo del lavoro, corsi che preparano all'esercizio di professioni, come quella di bibliotecario, allestitore museale, tecnico dell'animazione, accompagnatore di persone con handicap, educatore di base presso convitti, collegi, carceri comunità-famiglia, educatori di asilo-nido, addetto alle pubbliche relazioni ecc.

### *Gli sbocchi professionali immediati*

Fino alla completa eliminazione dell'istituto magistrale e della scuola magistrale, il liceo sociale abilita alla professione di «maestro» e di «educatore della scuola materna». Anche nel momento in cui la legge 341 del 1990 fosse stata interamente applicata, tuttavia, il liceo sociale continuerà ad assicurare il possesso di una professionalità di base che, alle condizioni di apprendistato decise dalle aziende e dai servizi, consente l'inserimento immediato nel mondo del lavoro.

LICEO SCIENTIFICO

<i>Materie</i>	<i>1° anno</i>	<i>2° anno</i>	<i>3° anno</i>	<i>4° anno</i>	<i>5° anno</i>	<i>totale ore</i>
Religione/ Attività alternative	30	30	30	30	30	150
Storia	-	-	90	90	90	270
Filosofia	-	-	90	90	90	270
Italiano	150	120	90	90	90	540
Lingua Straniera	90	90	90	90	90	450
Matematica e Informatica	180	150	150(30c)	150(30c)	150(30c)	780
Scienze della Terra e Laboratorio	90(30c)	-	-	-	60	150
Biologia e Laboratorio	-	60	60	60	90(30c)	270
Fisica/Chimica	120(60c)	120(60c)	-	-	-	240
Chimica e Labor.	-	-	90(30c)	120(60c)	-	210
Fisica e Labor.	-	-	90(30c)	60(30c)	90(30c)	240
Diritto ed Economia	60	60	-	-	-	120
Geografia	-	90	-	-	-	90
Arte e/o Musica	60	60	-	-	-	120
Arte (Storia)	-	-	60	60	60	180
Educazione fisica	60	60	60	60	60	300
<i>Tot. ore settimanali</i>	28	28	30	30	30	

AREA COMPLEMENTARE DI ISTITUTO

...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...

(30c) - (60c) = Compresenza (docente/assistente di laboratorio).

Corrispondenza: maturità scientifica.

### *La cultura specifica*

L'indirizzo scientifico propone il legame sempre essenziale fra modi diversi di vedere il mondo, fra visioni delle scienze matematiche e sperimentali e descrizioni caratteristiche della tradizione umanistica del sapere. In questo curriculum, così, metodi e procedure delle scienze, vengono assunti, pur nei diversi approcci di elaborazione teorica e linguistica, in sostanziale continuità con la funzione mediatrice che svolge la lingua nella descrizione della realtà.

Il percorso formativo fa emergere i processi costruttivi di concetti e categorie scientifiche ai vari livelli e il loro valore e si conclude con una visione comparata e per quanto possibile convergente delle aree multidisciplinari che offrono un approccio coerente con i fatti culturali.

In questo indirizzo l'area matematico-scientifico assume un ruolo caratterizzante nel piano educativo e culturale per la funzione che i saperi e i loro linguaggi svolgono nell'interazione conoscitiva col mondo.

A sua volta l'importanza assegnata all'area linguistica assicura l'acquisizione di strumenti adeguati per raggiungere una visione complessiva delle realtà culturali, mentre l'area di senso ha lo scopo di chiarire o far interagire i vari ambiti del sapere per costruire un'immagine coerente del nostro essere nel mondo.

L'area sociale e quella artistico-corporea rendono, inoltre, organico il quadro di riferimento ad una realtà complessa quale si presenta nell'attuale situazione storica.

L'insegnamento per aree disciplinari, mentre risulta finalizzato all'acquisizione degli aspetti più squisitamente culturali del sapere, mira anche a dare il possesso delle relative competenze intese come uso del sapere a vantaggio dell'uomo.

A ciò contribuiscono in modo non secondario anche una serie di possibili opzioni (e l'introduzione di un'area di progetto).

### *Il profilo della professionalità di base*

Gli allievi che ottengono la maturità nel liceo scientifico sono in grado di:

- saper utilizzare linguaggi e modalità comunicative delle varie aree disciplinari;
- saper affrontare qualsiasi tipo di problema con spirito di osservazione e atteggiamento critico autonomo;
- utilizzare le conoscenze teoriche, gli strumenti e le abilità pratiche per indagare il presente;
- valutare autonomamente l'impatto delle tecnologie nei vari ambiti disciplinari;
- svolgere autonomamente o in gruppo il proprio lavoro;
- impiegare saperi multidisciplinari per progettare interventi di riserva;
- applicare paradigmi interpretativi teorici allo studio dei fenomeni storici, sociali e scientifici concreti;
- riconoscere l'influenza delle dimensioni scientifiche, tecniche e tecnologiche nella genesi dei problemi, dei contenuti e dei metodi che caratterizzano l'epistemologia ed il sapere delle altre discipline presenti nel curriculum;
- impiegare le abilità, le competenze, le conoscenze acquisite nelle altre discipline allo scopo di comprendere meglio ed in maniera sempre più critica il sapere scientifico, tecnico e tecnologico.

La preparazione conseguita in tale indirizzo si caratterizza, allora, per il ruolo che in essa assume l'integrazione delle varie aree. Il grado di preparazione ipotizzato è tale da corrispondere in maniera significativa alle esigenze dei giovani poiché non esclude la possibilità di accedere, direttamente o tramite corsi di specializzazione post-secondaria, all'attività produttiva, mentre offre una adeguata preparazione per il proseguimento degli studi in ambito universitario.

### *Gli sbocchi universitari*

Il curriculum del liceo scientifico è particolarmente congruente con la frequenza dei corsi di laurea nelle discipline scientifiche, ingegneria e architettura, medicina e chirurgia, economia e commercio, giurisprudenza.

### *Gli sbocchi nel sistema della formazione professionale*

Accanto al percorso universitario, il liceo scientifico fornisce la cultura generale specifica indispensabile per la partecipazione ai corsi post-secondari che intendono perfezionare tale cultura generale specifica sul piano applicativo-tecnico, piuttosto che accademico. Si potranno, così, proficuamente frequentare corsi di formazione professionale regionale di II livello o corsi di formazione professionale superiore o di specializzazione attivati dallo stato in collaborazione con le regioni e con il mondo del lavoro. Sarà possibile prepararsi alle professioni di addetto ai sistemi informatici o di bibliotecario, paramedico dei diversi settori, organizzatore culturale, ecc.

### *Gli sbocchi professionali immediati*

Il liceo scientifico, assicurando il possesso di una professionalità di base, consente, inoltre, l'immediato inserimento nel mondo del lavoro, alle condizioni di apprendistato decise dalle aziende e dai servizi in particolare nel settore informatico, della salvaguardia del territorio e della salute, dei servizi, ecc.

LICEO TECNOLOGICO

<i>Materie</i>	<i>1° anno</i>	<i>2° anno</i>	<i>3° anno</i>	<i>4° anno</i>	<i>5° anno</i>	<i>totale ore</i>
Religione/ Attività alternative	30	30	30	30	30	150
Storia	–	–	90	90	90	270
Filosofia	–	–	90	90	90	270
Italiano	150	120	90	90	90	540
Lingua Straniera	90	90	90	90	90	450
Matematica e Informatica	180	150	90	90	90	600
Informatica e Sistemi autom.	–	–	90(30c)	90(30c)	90(30c)	270
Scienze della Terra e Labor.	90(30c)	90(30c)	–	–	–	180
Biologia e Labor.	–	60	90(30c)	90(30c)	90(30c)	330
Fisica/Chimica	120(60c)	120(60c)	–	–	–	240
Chimica e Labor.	–	–	90(30c)	90(30c)	120(60c)	300
Fisica e Labor.	–	–	90(30c)	90(30c)	120(60c)	300
Diritto ed Economia	60	60	–	–	–	120
Geografia	–	90	–	–	–	90
Tecnologia e Disegno	180(90c)	90(30c)	–	–	–	270
Disegno	–	–	60	60	–	120
Educazione fisica	60	60	60	60	60	300
<i>Tot. ore settimanali</i>	32	32	32	32	32	

AREA COMPLEMENTARE DI ISTITUTO

...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...

(30c) - (60c) - (90c) = *Compresenza (Docente/assistente di laboratorio).*

*Corrispondenza: maturità scientifica.*

*La cultura specifica*

Il liceo tecnologico intende favorire come propria finalità principale, secondo quanto già espresso nel progetto Brocca, la «promozione di una più avvertita coscienza critica sul ruolo e sull'incidenza dei moderni apparati scientifici tecnologici», assieme alla «rivalutazione del senso della razionalità e della responsabilità etica»: «sono già molte infatti le situazioni decisionali che impongono una riflessione sui limiti da porre all'intervento dell'uomo sulla natura, sull'ambiente e, in definitiva, su se stesso».

Tuttavia l'intreccio tra scienza e tecnologia, tra *epistème* e *tèchne*, merita un maggiore approfondimento: invece che insistere, fin dalla definizione dell'indirizzo, soprattutto sugli elementi di distinzione tra questi due aspetti del sapere, come del resto è coerente con la tradizione prevalente nell'ambito della cultura occidentale, si intende proporre qui una più immediata consapevolezza dell'inscindibilità tra processi di conoscenza e volontà di dominio della natura, in continuità con un filone minoritario, ma non trascurabile, della nostra tradizione, che trova pure le sue radici nello stesso mondo greco.

Il significativo rilievo dato alla pratica del laboratorio per tutte le discipline scientifiche e anche come disciplina specifica del biennio, e la presenza di «Tecnologia e Disegno» nel quadro curricolare definiscono le centralità di un approccio al sapere scientifico effettivamente fondato sul metodo sperimentale.

Nell'ambito delle discipline umanistiche particolare significato ha l'organizzazione del curriculum fondata su una precisa distinzione tra un biennio in cui la centralità è data al completamento di una «alfabetizzazione culturale» e all'acquisizione di categorie interpretative fondamentali e di strumenti comunicativi, e un triennio dedicato invece all'approfondimento critico della storia della cultura umana.

*Il profilo della professionalità di base*

Gli allievi che ottengono la maturità del liceo tecnologico sono in grado di:

- conoscere le informazioni essenziali connesse allo sviluppo della ricerca scientifica e tecnologica nel mondo contemporaneo e saperle fare interagire tra loro;
- applicare paradigmi interpretativi teorici allo studio di nuovi problemi pratici nel campo della ricerca e dell'organizzazione della produzione;
- individuare e spiegare gli elementi di interconnessione reciproca tra ricerca scientifica e applicazione tecnica in campi fondamentali;
- essere consapevoli della necessità di un controllo etico dell'investigazione della natura e delle conoscenze operative che ne derivano;
- impiegare saperi interdisciplinari in vista dell'approfondimento critico ed etico del tema dell'agire umano nelle sue componenti storico-culturali ed operative.

Si ritiene con ciò di corrispondere anche a specifiche esigenze formative del mondo contemporaneo in cui è sempre più avvertita la necessità di una preparazione scientifica non centrata esclusivamente su processi di formalizzazione e astrazione.

L'attenzione ai tempi empirici, la consapevolezza del valore strumentale-operativo e non di verità assoluta della legge scientifica, la percezione della irriducibilità della complessità del reale all'astrazione della formula, e dunque la disponibilità verso modelli di interpretazione della realtà di tipo sistemico corrispondono del resto alla più avvertita riflessione contemporanea sulla natura del sapere scientifico e alle esigenze stesse del mondo della produzione e della cultura.

### *Gli sbocchi universitari*

La preparazione conseguita nell'indirizzo mira ad offrire la possibilità di proseguire gli studi universitari con particolare riferimento alle facoltà scientifiche e ad ingegneria.

### *Gli sbocchi nel sistema della formazione professionale superiore*

Il piano di studi consente anche l'inserimento qualificato come tecnici di alto livello nel mondo della produzione attraverso la

frequenza di corsi post-secondari specificatamente rivolti ad approfondire competenze applicative nel campo dell'organizzazione della produzione e della ricerca.

### *Gli sbocchi professionali immediati*

Minore, ma non trascurabile rilievo viene contemporaneamente dato all'esigenza di «corrispondere in maniera significativa ad esigenze sia della produzione più avanzata sia della ricerca»;

Il titolo di studio finale consente, alle condizioni di apprendimento previste nella realtà aziendale della produzione e dei servizi, anche l'inserimento immediato nel mondo del lavoro.

### COMMENTO AI PIANI DI STUDIO

#### *Le ragioni per rimandare l'insegnamento della storia soltanto al triennio: dal curricolo sistematico-sincronico dei primi due anni a quello sistematico-diacronico del triennio*

Nel merito delle discipline previste nei piani di studio e dell'equilibrio culturale ed educativo di cui sono espressione in tutti gli indirizzi, la scelta più controversa e, rispetto alle abitudini della nostra tradizione scolastica, più sorprendente è senza dubbio quella di escludere lo studio della storia dai primi due anni della secondaria di II grado. Tale scelta, tuttavia, non è frutto del capriccio o di superficialità e improvvisazione. Nasce da argomenti che vanno ben oltre l'ovvia circostanza che la diminuzione del numero delle discipline del curricolo e il ridimensionamento dell'orario settimanale obbligatorio delle lezioni comportano per forza di cose il sacrificio della presenza di qualche disciplina.

*Difetti dell'attuale insegnamento della storia.* – La storia, attualmente, si studia nelle elementari, nelle medie e nelle superiori sostanzialmente allo stesso modo, in modo narrativo-diacronico-cronologico. I risultati di questa ripetitiva ciclicità non sono esaltanti sul piano della qualità degli apprendimenti. La storia è una disciplina di solito ritenuta, a torto, nozionistica, senza spessore

paidetico e forse per questo, nel complesso, poco amata e stimata dagli studenti. La tendenza è inversamente proporzionale al succedersi dei gradi scolastici e trova una sua acme proprio nei primi due anni della secondaria di II grado, nell'età dai 14 ai 16 anni, quando lo studio della storia antica è sentito come un'afflittiva coazione a ripetere orizzonti non solo sentiti lontani se non estranei, ma anche, tutto sommato, già conosciuti nelle scuole precedenti, benché con un grado di analiticità nozionistica inferiore.

*Nuove consapevolezze culturali.* – Questo di fatto si accompagna con alcune consapevolezze storiografiche, epistemologiche e psicologiche che sono venute sempre più imponendosi negli ultimi decenni.

Tutta la storiografia scientifica contemporanea ha dimostrato che la storia è sì narrativa, intreccio ragionato e ben disposto di fatti dotati di senso, ma può giungere a questo risultato soltanto dopo una prolungata utilizzazione di un'euristica e di una critica fondata sull'impiego, peraltro ad un buon livello formale, dei metodi e dei linguaggi di numerose scienze umane (come l'economia, il diritto, la geografia, le scienze, la linguistica classica e moderna). La storia, soprattutto ai suoi livelli educativi e culturali più alti, è per tradizione una scienza di sintesi, interdisciplinare. Non può valorizzare questa sua caratteristica, tuttavia, se essa non è il risultato di una comprensione che presupponga il consapevole esercizio semantico e sintattico di numerosi altri saperi disciplinari, autonomi rispetto ad essa, ma ad essa complementari.

Sul piano dell'epistemologia genetica è stata inoltre evidenziata una stretta relazione tra la capacità di comprensione storica non deformata (collocarsi nel passato, entrare in empatia con i personaggi che l'hanno abitato, riviverne senza anacronismi i problemi, considerare le relazioni tra ambiente naturale e umano e censirne le influenze reciproche nelle giuste proporzioni, ecc.) e la capacità di leggere, di orientarsi e di comprendere in maniera non banale i problemi del tempo, degli uomini, della natura presenti. Come a dire che nessuna lettura del passato risulta possibile senza una preliminare e approfondita lettura del presente. Basti citare in proposito le intuizioni di due autori molto diversi tra loro, ma uniti in questo riconoscimento: Croce e Bloch, ed i ri-

scontri scientifici, sul piano dell'epistemologia genetica, che tale riconoscimento ha ricevuto dalle ricerche condotte dalla Scuola di Ginevra e di Harvard. La condizione e la possibilità della storia, insomma, è un'intensa vita presente e del presente, nonché un'adeguata razionalizzazione di esso attraverso le discipline che lo studiano sincronicamente.

Oltre che sul piano storiografico ed epistemologico, inoltre, il principio che soltanto una compiuta immersione nel presente, nella società e nel mondo che si vivono, può autorizzare, successivamente, l'uomo ad impiegare la sua peculiare capacità di retrocedere nel tempo e di collocarsi senza distorsioni nello spirito di epoche diverse, ha ricevuto numerose ed autorevoli conferme anche dalla psicologia cognitiva, dalla neurologia e dall'antropologia.

*Coerenza dell'interruzione.* – Mettendo dunque insieme l'esigenza di rompere l'improduttività educativa e conoscitiva di una ciclicità ripetitiva per cercarne una effettivamente a spirale, di autentico approfondimento, degna di uno studio secondario di II grado, e l'altra esigenza di corrispondere ad acquisizioni della ricerca storiografica ed epistemologico-psicologica, la decisione di interrompere lo studio della storia nei primi due anni della secondaria è parsa la più coerente con il Progetto educativo e culturale che si è tracciato. Ciò anche per la natura che la progettazione curricolare ha finito per dare all'insieme degli insegnamenti previsti nei primi due anni e, poi, per il triennio.

I primi due anni si configurano infatti come una specie di moratoria nello studio della storia e, al contempo, uno spazio educativo e disciplinare privilegiato per prepararlo ad un livello più alto.

*Dalla preoccupazione sistematico-sincronica dei primi due anni del curricolo a quella sistematico-diacronico del triennio.* – Nei primi due anni, lo studio della geografia, delle scienze della terra, dell'economia e del diritto, e, nondimeno, di tutte le altre discipline, attrezzano gli allievi di peculiari strumenti metodologici indispensabili non solo per accostare in maniera critica e riflessa i problemi del nostro tempo ma anche per poter ispezionare successivamente, senza semplificazioni, la complessità dei fatti storici nel tempo.

In questo senso, tutte le discipline previste nel curriculum dei primi due anni sono caratterizzate da una dimensione sistematico-sincronica: non intendono ricostruire la genesi dei contenuti e dei punti di vista che accostano, ma capire «come si presentano, qui ed ora», «con quale struttura concettuale formale si possono ordinare», «perché e come si spiegano usi e problemi linguistici, espressivi, logico-deduttivi, scientifici che si ritrovano nell'esperienza sociale e psicologica del giovane». Per questa stessa ragione, le discipline del curriculum dei primi due anni svolgono, per così dire, anche una funzione conclusivo-riassuntiva: ordinano e apprendono in maniera formale e sistematica le conoscenze finora incontrate dagli allievi nelle scuole precedenti in maniera spesso ancora frammentaria. Non vogliono rileggere la genesi logico-storico-epistemologica di questi saperi, ma considerarli nell'organicità che li caratterizza nel loro esibirsi finale in un determinato tempo.

Il triennio, invece, presenta discipline e programmi che alla preoccupazione sistematico-sincronica sostituiscono unitariamente quella sistematico-diacronica (storico-genetica). La filosofia, l'italiano, le lingue classiche e straniere, l'arte, la pedagogia e le scienze sociali, le scienze, la stessa matematica non intendono soltanto sviluppare e allargare la sistematicità concettuale raggiunta nei primi due anni, ma documentarne la genesi e la trasformazione nel tempo in rapporto ai problemi sociali e culturali a volta a volta emergenti. Alla storia concettuale interna a ciascuna disciplina, in sostanza, suggeriscono di affiancare l'attenzione anche alla storia esterna, nel presupposto che ogni sapere, anche il più formalizzato, è sempre dinamicamente collegato alle trasformazioni storiche, non nasce già armato come Pallade nel cervello di Zeus e, di più, quand'anche si fosse strutturato in una maniera che pare insuperabile e definitiva, «senza più storia» (come è il caso del sapere matematico e delle sue dimostrazioni) è, in realtà, sempre sia oggetto sia soggetto di storicità. Si raggiunge, insomma, un livello più alto della criticità che troverà il suo completamento specialistico negli studi accademici, quasi a dire che tanto i primi due anni sono volti verso le scuole che li hanno preceduti tanto gli ultimi tre devono aprire gli sguardi agli orizzonti che l'università e gli studi professionali superiori faranno peculiarmente propri.

*Dimensioni operative della valorizzazione qualitativa dell'insegnamento della storia nel triennio.* – Ricominciare in questo contesto lo studio della storia come disciplina vuol dire, dunque, almeno tre cose.

Anzitutto, che i ragazzi lo affrontano con un'attrezzatura umana, esperienziale e, soprattutto, culturale-disciplinare che favorisce il superamento delle semplificazioni epistemologiche e metodologiche: la storia non più considerata come narrazione di eventi da ricordare magari mnemonicamente ma come intreccio dotato di senso che spiega le vicende umane del passato, alimenta l'impegno nel presente e consente all'uomo di costruire il futuro nella responsabilità e nella libertà.

In secondo luogo, che l'insegnamento della storia diventa allo stesso tempo il fondamento e il fine della storicità che deve innervare pure l'insegnamento di tutte le altre discipline, cosicché assume il significato di cifra unitaria, compatta ed emblematica della cultura educativa che la scuola secondaria di II grado consegna agli allievi nel triennio. La storia quindi come sapere assiale e non periferico di tutti gli indirizzi della secondaria.

Infine, che tra la storia e le altre discipline intercorrono in maniera spontanea e sistematica così numerose relazioni interdisciplinari da far superare il rischio della concorrenza o dell'indifferenza reciproca e da rendere lo studio dell'una davvero solidale con quello delle altre e viceversa. Ciò anche grazie all'eliminazione delle asincronie oggi esistenti (tipo: studiare la storia antica in anni diversi dalla letteratura greca e latina o dalla filosofia, dalla pedagogia, dall'arte antiche).

*Le ragioni per la peculiare collocazione dell'insegnamento del latino nei diversi licei*

Alcune altre osservazioni esplicative merita l'inedita collocazione del latino in alcuni indirizzi, conseguente ad una diversa visione, rispetto al passato, della sua funzione educativa, culturale e curricolare.

Salvo che nel liceo classico, l'insegnamento del latino nella sperimentazione Proteo non mira più alla padronanza attiva, da professionalità di base, della lingua come condizione per impa-

dronirsi delle caratteristiche della civiltà che l'ha espresso, ma tende alla conoscenza della civiltà latina anche attraverso l'esplorazione delle caratteristiche fondamentali della sua lingua. Questa differenza di accento, consente di reputare coerenti con il Progetto educativo e culturale presentato in queste pagine le scelte operate nei quadri orario dei piani di studio degli indirizzi diversi dal classico.

*Il latino e il liceo scientifico.* – La cultura generale specifica del liceo scientifico esclude, come vincolo nazionale, la presenza obbligatoria dell'insegnamento del latino. La specificità di questo indirizzo si ritrova infatti nell'accostamento condotto in maniera «generale», cioè sempre critica, riflessiva e da «secondarietà di II grado», alle scienze matematiche, fisiche e naturalistiche. Condizione per tale accostamento «generale» è senza dubbio la disponibilità dei quadri concettuali, metodologici e di senso forniti dalle altre discipline previste nel piano di studi.

Si tratta di una condizione non strumentale, ma finale. Ovvero non è che l'italiano, la filosofia o la storia oppure l'asse culturale complessivamente sistematico-sincronico assegnato ai primi due anni e sistematico-diacronico-storico al triennio siano soltanto *mezzi utili* per comprendere in maniera «generale» genesi e caratteri del sapere delle scienze matematiche, fisiche e naturali. In verità, sono molto di più, nel senso che senza tali orizzonti (che contengono ovviamente la conoscenza delle civiltà classiche e della loro cultura) il sapere delle scienze matematiche, fisiche e naturali non è in grado nemmeno di costituirsi in quanto critico, riflessivo, «secondario di II grado». Essi hanno dunque un valore finale.

Diverso, invece, il caso del latino. Il possesso di questa lingua, nel liceo scientifico, non è la condizione per l'accostamento «generale» alla cultura specifica dell'indirizzo. Come è nel liceo classico. È piuttosto uno strumento *utile*: molte parole latine sono infatti passate nel linguaggio scientifico; molti matematici e scienziati hanno scritto in latino. Ma non è affatto vero che senza la capacità di tradurre dal latino o di leggere il latino o di padroneggiare la sintassi della frase e del periodo sia impossibile comprendere in modo critico, riflessivo e «secondario di II grado»

l'algebra o l'analisi o i terremoti. Si può convenire sulla circostanza che l'insegnamento del latino sia più *utile*, in un Liceo scientifico, dell'insegnamento del cinese o dell'archeologia. O ancora che la sua presenza sia socialmente *opportuna* per corrispondere ad una tradizione sentita nel territorio o a richieste di allievi e famiglie. Si tratta sempre, però, di una gradazione del valore opinabile dell'utilità, non dell'incontro con una necessità intrinseca.

Per questo, la decisione sull'attivazione del suo insegnamento è delegata all'area complementare di istituto. L'idea, del resto, che l'insegnamento della lingua latina educhi, per sé e sé sola, con completezza l'individuo e contenga tutte e le più alte virtù critiche e culturali possibili è più mitologica che epistemologica.

*Il latino e il liceo linguistico.* – La cultura generale specifica del liceo linguistico, invece, prevede il vincolo nazionale dell'insegnamento obbligatorio del latino soltanto nei primi due anni.

La cultura specifica del liceo linguistico è quella delle lingue moderne. L'apprenderle in maniera «generale», vista la loro unitaria matrice romanza o forte relazione con questo mondo, implica il possesso non solo degli orizzonti culturali e di senso assicurati dalle altre discipline presenti nel curriculum, ma anche dei fondamenti linguistici e glottodidattici del latino. Sembra, questa, una condizione indispensabile per poter procedere a comparazioni strutturali e al riconoscimento critico di calchi e di mutazioni semantiche e sintattiche che possono risultare illuminanti. L'insegnamento della lingua latina, quindi, autorizza l'interiorizzazione «generale» della cultura specifica del liceo linguistico in quanto condizione necessaria non per esplorare le caratteristiche della civiltà latina e del suo sviluppo storico, come al liceo classico, ma per spiegare e comprendere i problemi linguistici che ineriscono all'esercizio criticamente consapevole delle lingue moderne. In questo senso, appunto con un'attenzione peculiare alle dimensioni linguistiche e glottodidattiche, è obbligatoriamente erogato nei primi due anni. Ciò non esclude che, per motivi di opportunità e di utilità, e questa volta non più di necessità, ogni scuola decida la prosecuzione dell'insegnamento del latino anche al triennio nell'area complementare di istituto, allargando, in

questo caso, evidentemente, la prospettiva dalle dimensioni più linguistico-glottodidattiche a quelle storico-culturali di civiltà.

*Il latino e il liceo sociale.* – Un discorso analogo, proprio per la presenza sia dell'italiano sia di un'altra lingua moderna, si ripropone per il liceo sociale. Forse, in questo caso, la cogenza della sua presenza nei primi due anni è meno forte ed intuitiva che nel liceo linguistico. Non è tuttavia pretestuosa e immotivata.

La conoscenza delle dimensioni semantiche e sintattiche sistematico-strutturali della lingua latina è infatti indispensabile per appropriarsi in maniera «generale» del sapere linguistico-comunicativo spesso così sfumato ed equivoco impiegato da e in ogni scienza umana e sociale. Tale sapere, d'altra parte, è centrale nell'esercizio consapevole e critico di qualsiasi futura professione sociale od educativa.

Inoltre, la continuazione opzionale/facoltativa del latino nel triennio come occasione per l'approfondimento della civiltà latina, può rafforzare e valorizzare l'ispezione sia delle caratteristiche del pensiero sociale ed educativo espresso dalle civiltà antiche, sia delle condizioni culturali che consentiranno ai maturati del liceo sociale di leggere con maggiore perizia i problemi della comunicazione sociale.

Non va infine trascurata un'altra motivazione pragmatica: chi sceglie di continuare lo studio del latino anche nel triennio può competentemente decidere di accedere non solo alle Facoltà universitarie coerenti con la natura del liceo sociale (Scienze dell'educazione, Psicologia, Sociologia, Scienze politiche) ma anche alla Facoltà di lettere che prepara all'insegnamento delle lettere italiane e latine nella scuola secondaria di II grado.

Inutile sottolineare, però, che tutti questi motivi non sono intrinseci, ma annessi. Prefigurano quindi lo spazio per una scelta vocazionale dell'allievo, che la scuola è opportuno che soddisfi, ma che sarebbe incongruo che dovesse imporre a tutti.

### *Implicazioni didattiche delle rimanenti caratteristiche del curriculum nazionale*

Alcune ultime spiegazioni delle scelte operate nei quadri orario dei diversi indirizzi (per esempio, il fatto che l'insegnamento dell'italiano cominci con ben 150 ore al primo anno, scenda a 120 il secondo e a 90 nel triennio; oppure che la matematica passi dalle 120 ore annuali del primo anno alle 90 dei successivi) consentono, infine, di precisare alcuni significativi orientamenti.

*L'anno-ponte.* – Il primo anno si configura in tutti i piani di studio come un anno ponte. In nome del principio della continuità educativa, va usato come occasione per equilibrare i punti di partenza degli allievi. Occorre, quindi, a seconda delle esigenze di ciascun allievo, recuperare o consolidare conoscenze, abilità, capacità. Particolare attenzione va, in questo senso, riservata agli insegnamenti linguistici e matematico-scientifici.

*L'insegnamento economico-integrato per aree disciplinari omogenee.* – È necessario altresì abituarsi a ragionare organizzativamente e didatticamente non più per disciplina, ma per area, ovvero per discipline affini (per esempio, le discipline del conferimento di senso, oppure quelle più spiccatamente linguistiche, oppure ancora quelle matematico-scientifiche, corporeo-espressive, sociali). Senza per questo cadere in meccanismi culturali, quali potrebbero essere, ad esempio, quelli di considerare la filosofia soltanto disciplina del conferimento di senso e non, anche, linguistica o scientifica o espressiva, ciò vuol dire imparare ad economizzare i processi di insegnamento/apprendimento e a valorizzare l'integrazione virtuosa tra le discipline che lo consentono.

Da questo punto di vista, la relativa perdita di ore sull'italiano a partire dalla seconda classe, rispetto alle sperimentazioni esistenti, verrebbe, in realtà, ad essere distribuita anche sulla lingua straniera e sulle lingue classiche (latino e greco, dove c'è). Questo perché, in un'ottica di area, la grammatica, ad esempio (ma perché no, anche il tema dei generi e dell'ermeneutica) non è e non deve essere soltanto italiana, ma anche inglese, latina e greca: una

sua impostazione integrata consente significativi transfer e, quindi, il compensare, nel caso specifico, almeno i tre quarti del tempo orario contabilmente perduto.

Stesso discorso per la matematica e, al fondo, per tutte le altre discipline.

Questo stesso principio di economicità cognitiva non rende psicopedagogicamente e culturalmente incompatibile la presenza nei piani di studio sia nel segmento nazionale sia in quello locale dell'area complementare di istituto, di discipline con sole 30 ore annuali di insegnamento: l'importante, infatti, è connetterle in una rete concettuale trasversale, cosicché il poco tempo disponibile all'apprendimento di un sapere specifico risulta, in realtà, molto più ricco di potenzialità di quanto la limitata misura cronologica possa autorizzare a pensare.

*Dalla quantità alla qualità educativa.* – Tutte le discipline contribuiscono all'insegnamento di tutte le altre. Devono reciprocamente contribuire. Ciò porta i docenti di ogni disciplina a riscoprire la funzione di bacino interdisciplinare che è comunque loro affidata e a trovare la valorizzazione della funzione educativa e culturale della propria disciplina non nella quantità di tempo curricolare che è ad essa riservata, ma sull'effettivo grado di sollecitazione educativa e di lievito conoscitivo che essa è in grado di garantire agli allievi e che riesce di fatto a raggiungere.

20.

## IL RAPPORTO SCUOLA-LAVORO E LA FORMAZIONE POST-SECONDARIA

Il rapporto scuola-lavoro per gli alunni delle scuole liceali è stato tradizionalmente mediato attraverso la prospettiva dell'esperienza universitaria, o almeno di corsi post-diploma, e tale si presenta oggi anche per gli allievi dell'indirizzo pedagogico-sociale, come è già stato in precedenza osservato.

È di questo tema che cerchiamo di occuparci in questo capitolo.

La professione futura è presente nei giovani liceali per lo più solo come motivazione remota allo studio e, in qualche caso, come stimolo all'approfondimento di alcune discipline, o come ricerca di parametri di scelta almeno negli anni del triennio.

Oggi la situazione sembra tendere ad una evoluzione.

Anche senza tener conto del fenomeno degli abbandoni precoci degli studi universitari, si verifica spesso un passaggio diretto, o semidiretto, dai licei al mondo del lavoro.

Il fenomeno è ancora più evidente per gli allievi di indirizzi sperimentali, che siano riusciti ad integrare una buona preparazione di tipo liceale con curricoli di base di un certo valore pre-professionalizzante.

È sempre più diffusa la tendenza giovanile ad integrare l'esperienza universitaria ed anche liceale con dei periodi o con dei momenti di attività lavorativa. Quasi sempre tale scelta assume l'aspetto di una prova delle aree lavorative alle quali ci si vorrebbe in seguito rivolgere.

Da ciò deriva un alto interesse per tutto ciò che concerne il mondo del lavoro e della professione futura, come dimostra il

grande successo di tutte le iniziative di orientamento, di rapporti con il mondo produttivo, di illustrazione delle problematiche socio-economiche, ecc. quando esse vengono intraprese nella scuola.

In un tipo di società che da un lato sollecita i giovani all'autonomia precoce delle scelte e dei consumi e dall'altro li mantiene nella dipendenza di una adolescenza protratta fino ed oltre le soglie dell'età adulta, sembrerebbe poco corretto non integrare la formazione culturale ed umana degli studenti con una forma più o meno mediata di educazione al lavoro, in cui anche il liceale possa riconoscere se stesso come soggetto sociale di questo diritto-dovere. È quindi importante ribadire che, come da un lato attraverso il discorso della licealità si vuole evitare una mentalità semplicemente addestrativa, così attraverso la presa di coscienza dell'importanza del problema lavoro si vuole evitare il rischio che la formazione culturale dei licei sia monca e tagliata fuori da uno degli aspetti oggi più socialmente significativi.

L'obiettivo in questo campo è quello di consolidare criticamente e razionalizzare la consapevolezza dell'importanza di questi temi nella mentalità giovanile, di creare una cultura riguardante le attività lavorative, di portarne le problematiche all'interno della cultura scolastica e di impostare le condizioni di base per alcune possibili «prove» di lavoro concrete.

L'orientamento alla professionalità va dunque inteso secondo criteri di flessibilità e di raccordo con la formazione generale.

In questo quadro assume significato e possibilità il concetto di polivalenza, che deve orientare tutti i progetti innovativi, fino a diventarne norma ed obiettivo fondamentale, come orientamento, cioè, ad una professionalità riferibile ad un ampio arco di diverse realtà sociali ed economiche, pur nella prospettiva della necessaria prosecuzione degli studi e delle diverse modalità di accesso al mondo del lavoro.

Non potrà essere esclusa un'accorta *flessibilità* legata alla diversità degli impianti curricolari, alla pluralità di interessi degli studenti, alla peculiarità delle situazioni territoriali e alle risorse disponibili, anche per salvaguardare lo spazio di «creatività» necessario ad ogni innovazione, particolarmente in questo campo.

Occorre stabilire con gli Enti, presso i quali si attuano le

esperienze, rapporti precisi sia sul piano giuridico e amministrativo che su quello della programmazione.

Questa deve trovare uno spazio ben definito nell'organizzazione del lavoro degli insegnanti, anche mediante l'istituto della *compresenza* all'interno dell'orario di cattedra.

I tempi di realizzazione delle esperienze andrebbero scanditi secondo fasi di preorientamento nel corso del biennio, di avvio all'impostazione dei progetti all'inizio del triennio e di realizzazione delle esperienze vere e proprie negli ultimi due anni.

I moduli orari devono essere adeguati alle esigenze del progetto e alle condizioni delle diverse scuole e dovrebbero poter essere collocati sia all'interno dell'orario scolastico, cioè in spazi appositamente definiti e ricavati nell'ambito delle discipline coinvolte nel progetto, sia fuori dell'orario scolastico per rispondere a necessità specifiche, o ad esigenze particolari del territorio.

Sono da considerare *soggetti dell'attività* gli studenti e i docenti coinvolti e gli operatori esterni, con i quali si programma e si verifica il progetto. Tra i docenti va prevista una figura con compiti di coordinamento dei rapporti interni ed esterni e di guida e di appoggio agli allievi. Gli studenti possono essere organizzati per classi, per gruppi, o realizzare individualmente le esperienze. In qualsiasi caso vanno resi partecipi della progettazione e devono diventare protagonisti dell'attuazione dell'esperienza in vista dell'acquisizione di una reale autonomia.

Gli operatori esterni, oltre a partecipare alla progettazione, possono svolgere un ruolo di assistenza e di sostegno agli studenti e di valida collaborazione con gli insegnanti.

I progetti più immediatamente fruibili sembrano essere quelli di analizzare per ogni curriculum liceale la possibilità di connessione fra la conoscenza teorica delle discipline ed alcuni elementi fondamentali di professionalità di base da esse emergenti; di studiare e favorire i rapporti con il mondo del lavoro sotto forma di visite guidate, di interventi nella scuola di esperti ed operatori nei vari campi produttivi, di stages e di progetti pilota anche nel quadro delle offerte dell'U.E., di iniziative di orientamento e dell'inserimento di momenti di alternanza scuola-lavoro, coerenti con i curricula di carattere liceale.

Questa alternanza potrebbe diventare oggetto di riconoscimento dei cosiddetti «crediti formativi», da rendere utilizzabili per l'ingresso nel mondo del lavoro.

#### LA FORMAZIONE POST-SECONDARIA

Legato al tema del rapporto scuola-mondo del lavoro, è certamente anche il problema dell'istituzione in sede sperimentale dei corsi post-secondaria, gestiti dalla scuola superiore, ovviamente da non confondere in nessun modo con i corsi di livello universitario di cosiddetta «laurea breve».

Un'attenta ricognizione delle risorse e delle esigenze del territorio può mettere le scuole in condizione di provvedere all'istituzione di corsi post-secondaria, che conducano ad una più compiuta professionalità, coerente con l'indirizzo seguito. Su questo punto sono indispensabili il coinvolgimento e la collaborazione, anche in fase di progettazione, delle forze economiche e sociali operanti sul territorio.

Su queste ipotesi si pronuncia positivamente anche il Progetto dei «Piani di studio» proposti dalla Commissione ministeriale presieduta dall'on. Brocca, in un settore formativo cioè che deve essere disponibile alle rapide mutazioni imposte dal fabbisogno sociale ed economico, anche con l'integrazione delle risorse con le diverse fonti di finanziamento o con i docenti di varia origine e competenza<sup>11</sup>.

Sulla base delle esperienze già avviate si vuole, tuttavia, affermare che la formazione generale liceale può essere corredata da conoscenze di natura tecnica ed operativa di livello «intermedio», in sede post-secondaria, solo se coerenti con gli stessi curricula liceali di provenienza degli studenti.

Occorre cioè, che sia messa a frutto compiutamente la preparazione fornita dalle strutture scolastiche di ordinamento, o di

---

<sup>11</sup> Si veda: «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», nn. 59-60, cit., p. 107 e sgg. Si veda anche nella stessa collana: n. 50, *Nuovi modelli nella formazione post-diploma*, Roma 1989.

sperimentazione, per determinare ed organizzare coerenti sviluppi nei corsi post-diploma.

È necessario che le competenze da acquisire siano corrispondenti a profili professionali precisi e, per quanto possibile, normativamente determinati, che detti profili si collochino effettivamente a livello intermedio, in rapporto al titolo di maturità conseguito e che i corsi si articolino nel contesto regionale in rispondenza di accertate esigenze e possibilità lavorative, senza indulgere a settorialità eccessive.

La calibratura di questi corsi richiede molta attenzione. Gli alunni con maturità liceali e magistrali sono ricchi di un corredo che consente loro discrete capacità analitiche, sintetiche e relazionali, oltre che conoscenza dell'uomo e della sua storia. Essi sono, in generale, più inclini ad una riflessione prima sull'uomo e poi sulla sua produzione, e se è vero che mancano di conoscenze propriamente professionali, dopo un primo periodo di adeguata formazione essi si inseriscono e diventano soggetti attivi del ciclo produttivo in maniera spesso più adeguata che altri. In generale si ritiene che gli stessi possano essere più facilmente ed attivamente inseriti nel settore *terziario* o dei *servizi*, nelle loro diverse articolazioni.

A semplice titolo esemplificativo, si individuano alcuni settori di proposta, senza escluderne evidentemente molti altri:

- |                       |  |
|-----------------------|--|
| Maturità classica:    | Beni culturali e loro conservazione;<br>documentalisti, addetti agli archivi;<br>addetti alla ricerca archeologica;<br>allestimento di mostre d'arte; ecc.                                 |
| Maturità scientifica: | Tecnico per settore dei beni ambientali;<br>settore turistico; editoria, ecc.  |
| Maturità magistrale:  | Educatori professionali;<br>operatori sociali;<br>addetti alle pubbliche relazioni;<br>animatori culturali e ricreativi (centri diurni per handicappati, tossicodipendenti, anziani, ecc.) |

Di ciascun eventuale corso occorre definire gli obiettivi e le competenze da acquisire in rapporto agli sbocchi occupazionali, nonché i prerequisiti di accesso. In sede di programmazione va determinata la struttura e la durata del corso con i suoi contenuti e tirocini, con le relative indicazioni metodologiche, come vanno anche previste le necessarie convenzioni e risorse finanziarie.

Anche sul tema «Formazione post-secondaria ed educazione alla imprenditorialità giovanile» si è svolto a Roma nell'aprile 1994 ad iniziativa della Direzione generale per l'Istruzione classica, scientifica e magistrale, un importante convegno di studio, che ha visto la partecipazione del personale della scuola e di esperti del settore. Delle indicazioni emerse si è tenuto conto nelle precedenti considerazioni.

## 21.

## I DATI STATISTICI 1994-95

Vengono qui pubblicati alcuni dati statistici relativi alle sperimentazioni globali dell'anno scolastico 1994-95, che comprendono tutte le tipologie che sono state illustrate.

I dati sono distribuiti per regioni.

La prima tabella indica i tipi di istituto presso cui sono in atto le sperimentazioni: licei classici, licei scientifici, istituti magistrali, scuole magistrali. La seconda e la terza tabella indicano le varie tipologie sperimentali: progetto della Commissione Brocca, progetto della C.M. n. 27/1991, progetto di Liceo classico europeo, progetti sperimentali autonomi.

I totali parziali e generali sottolineano l'imponente diffusione del sistema sperimentale.

QUADRO STATISTICO DEGLI ISTITUTI, RIPARTITI PER REGIONI, CHE ATTUANO LA SPERIMENTAZIONE GLOBALE

<i>Regione</i>	<i>Lic.cl.</i>	<i>Lic.sc.</i>	<i>Ist.mag.</i>	<i>Sc.mag.</i>	<i>Totale</i>
Piemonte	5	14	16	–	35
Valle d'Aosta	–	–	2	–	2
Lombardia	8	13	22	–	43
Trentino-Alto Adige	9	6	5	1	21
Veneto	13	12	20	–	45
Friuli-Venezia Giulia	3	5	8	2	18
Liguria	3	4	7	–	14
Emilia-Romagna	12	16	14	–	42

(segue)

<i>Regione</i>	<i>Lic.cl.</i>	<i>Lic.sc.</i>	<i>Ist.mag.</i>	<i>Sc.mag.</i>	<i>Totale</i>
Toscana	5	12	24	–	41
Marche	5	11	10	1	27
Umbria	6	4	4	–	14
Lazio	15	23	25	1	64
Abruzzo	4	3	8	3	18
Molise	–	1	4	–	5
Campania	3	9	29	4	45
Basilicata	3	3	7	1	14
Puglia	16	14	20	2	52
Calabria	3	7	16	–	26
Sicilia	17	23	26	–	66
Sardegna	7	10	10	–	27
<i>Totali</i>	137	190	277	15	619

*N.B. Nel quadro statistico sono compresi: le sezioni staccate, le sezioni annesse, gli Educandati e i Convitti.*

INDIRIZZI SPERIMENTALI NAZIONALI (A)

Regione	Progetto «Brocca»			C.M. n. 27/91		Liceo Classico Europeo	Tot.		
	Classico	Scient.	Scient. tecnol.	Socio-psico-pedag.	Ling.co			Pedag. sociale	Ling.co
Piemonte	-	3	6	14	20	2	4	1	50
Valle d'Aosta	-	-	-	1	1	-	-	-	2
Lombardia	2	5	3	15	16	4	6	1	52
Trentino - Alto Adige	3	2	1	2	1	1	-	-	10
Veneto	3	7	10	11	19	1	1	-	52
Friuli - Venezia Giulia	1	2	1	5	5	1	1	-	16
Liguria	2	3	-	7	6	1	-	-	19
Emilia - Romagna	4	10	5	12	10	5	5	1	52
Toscana	1	3	1	7	11	8	9	2	42
Marche	1	3	1	8	8	4	3	-	28
Umbria	4	1	3	3	6	1	1	-	19
Lazio	10	12	3	14	23	3	9	1	75
Abruzzo	2	-	-	5	6	-	2	1	16
Molise	-	2	-	3	2	1	-	-	8
Campania	2	6	1	17	20	6	6	1	59
Basilicata	3	-	-	6	2	-	1	-	12
Puglia	8	8	-	13	17	7	11	-	64
Calabria	2	2	1	7	10	3	4	1	30
Sicilia	8	10	2	24	22	5	1	2	74
Sardegna	3	4	1	9	14	2	-	-	33
<b>Totali</b>	<b>59</b>	<b>83</b>	<b>39</b>	<b>183</b>	<b>219</b>	<b>55</b>	<b>64</b>	<b>11</b>	<b>713</b>

INDIRIZZI SPERIMENTALI AUTONOMI (B)

Regione	Classico	Scientifico	Pedagogico	Linguistico	Tecnico	Artistico	Tot.	Tot. A+B
Piemonte	1	3	-	6	1	1	12	62
Valle d'Aosta	-	-	1	1	-	-	2	4
Lombardia	-	1	3	9	-	1	14	66
Trentino -Alto Adige	2	2	5	10	2	1	22	32
Veneto	-	1	6	8	-	2	17	69
Friuli -Venezia Giulia	-	1	5	2	-	-	8	24
Liguria	-	1	-	-	-	-	1	20
Emilia -Romagna	2	7	4	6	-	-	19	71
Toscana	-	8	3	9	3	-	23	65
Marche	-	-	2	1	3	-	6	34
Umbria	-	-	3	1	-	-	4	23
Lazio	4	6	5	11	-	-	26	101
Abruzzo	-	-	4	1	-	-	5	21
Molise	-	-	-	1	-	-	1	9
Campania	-	-	3	3	-	-	6	65
Basilicata	-	-	-	1	-	-	1	13
Puglia	1	4	7	3	1	1	17	81
Calabria	-	-	1	3	-	-	4	34
Sicilia	1	1	3	13	-	-	18	92
Sardegna	-	1	1	3	-	-	5	38
<b>Totali</b>	<b>11</b>	<b>36</b>	<b>56</b>	<b>92</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>211</b>	<b>924</b>

N.B. Le indicazioni degli indirizzi assumono denominazioni diverse presso i vari istituti, ma sono comunque riconducibili ai titoli indicati in tabella, anche in funzione dei diplomi di studio.

## CONCLUSIONE

Al termine di questa esposizione intorno alle iniziative sperimentali realizzate dalle scuole liceali e magistrali, ai loro problemi e al ruolo da esse giocato nei confronti dei processi di innovazione della scuola secondaria superiore, concludiamo col riportare una breve ed efficace sintesi che di tali fenomeni esprimeva il Direttore generale, dott. Romano Cammarata, nella lettera, già citata, indirizzata ai presidi durante l'anno scolastico 1991-92.

Egli indicava, infatti tre «elementi salienti» che costituiscono, per così dire, la chiave di lettura dell'intero processo:

«Il *primo* è che il quadro della scuola secondaria non è più – se non in maniera progressivamente residuale – quello dell'ordinamento, ma, al contrario, presenta elementi crescenti di elasticità e di diversificazioni curriculari introdotti attraverso il D.P.R. 419/1974. E con questo mutato quadro qualunque provvedimento legislativo di riforma dovrà confrontarsi.

Il *secondo* elemento è costituito dal carattere processuale, interattivo e tendenzialmente evolutivo dell'innovazione, la cui qualità complessiva è pertanto strettamente connessa all'efficacia ed alla qualità del sistema di confronto, di assistenza, di verifica e di aggiornamento.

Il *terzo* elemento, conseguente alla relativa elasticità e processualità del sistema, è costituito dall'introduzione in esso di profili di competitività tra le esperienze realizzate dalle diverse scuole, tutte deputate a contribuire alla produzione di una sorta di «borsa valori» dei percorsi formativi, in cui l'istituzione scolastica tende ad assumere con le sue scelte un ruolo sempre più significativo».

Questa pubblicazione vuol rappresentare un contributo valido per far conoscere questi segnali di positività non solo al mondo della scuola, cui essa è specificamente rivolta, ma anche ad un più vasto pubblico, quello che presta attenzione ai problemi della scuola e della formazione dei giovani.

L'innovazione sperimentale può rappresentare infatti un segnale forte cui concedere fiducia, perché la scuola ha certamente in sé le attitudini e le possibilità di uscire dalla crisi attuale.

Essa ha soprattutto bisogno che il contesto sociale, politico ed economico le offra gli strumenti ed i modi per poterlo fare.

Così, in particolare, si può ancora ripetere l'auspicio già espresso dallo stesso Direttore generale nella presentazione del volume di dieci anni fa inizialmente ricordato (p. x): *L'istruzione classica, scientifica e magistrale in Italia*.

«Si spera che la lettura di questo documento contribuisca a sollecitare l'attenzione del mondo culturale al recupero del vero concetto di licealità e del suo posto in una scuola rinnovata».

**Errata corrige**  
**«Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione»**  
**n. 70/1995**

*pag. 7 – penultima riga*

È depennata la parola «sperimentali»

*pag. 224 – dopo l'ultimo capoverso va aggiunto il paragrafo:*

7. OSSERVAZIONE SUI QUADRI ORARI

In allegato si riportano gli orari e i programmi suddivisi per diversi indirizzi, fra biennio e trienni. Si segnala che l'insegnamento di «religione/attività alternativa» e quello di «educazione fisica» non sono stati inseriti, in quanto ogni istituto, in base alla prassi già instaurata al proprio interno per i corsi serali e alle richieste degli studenti, deciderà l'eventuale collocazione degli stessi nell'orario settimanale.

*pag. 225 – 18ª riga*

La classe di concorso della disciplina «Tecnologia e disegno» 16/A va sostituita con 71/A.

*pag. 284 – ultima riga*

Si dovrà leggere: «All. 2»

*pag. 290*

La tabella dovrà recare la seguente intestazione in sostituzione di quella riportata:

CORSI POST DIPLOMA AUTORIZZATI NELL'A.S. 1995/96 PER REGIONE E TIPI DI ISTITUTO

---



STUDI E DOCUMENTI  
DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

RIVISTA TRIMESTRALE  
A CURA DEL MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

*Comitato scientifico:*

ANTONIO AUGENTI - ROMANO CAMMARATA - PASQUALE  
CAPO - ITALIA LECALDANO - GIUSEPPE MARTINEZ  
Y CABRERA - DAMIANO RICEVUTO - ALFONSO RUBINACCI -  
GIOVANNI D'AMORE (*Coord.*)

*Segreteria:* Benedetto Maturani

*Direttore responsabile:*

GIOVANNI TRAINITO

*I manoscritti devono essere indirizzati alla Redazione della Rivista presso la Casa Editrice  
Le Monnier (Ufficio Relazioni Esterne), Piazza Borghese 3 - 00186 Roma*

*I manoscritti, anche se non pubblicati, non si restituiscono*

---

Spedizione in abbonamento postale - Gruppo IV

STUDI E DOCUMENTI

DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

a cura del Ministero della P. I.

Rivista trimestrale

Condizioni di abbonamento (quattro numeri per complessive pagine da 800 a 896)

- |                        |           |
|------------------------|-----------|
| — Annuale per l'Italia | L. 60.000 |
| — Annuale per l'Estero | L. 79.000 |
| — Un fascicolo singolo | L. 15.500 |

Versamenti sul c/c postale N. 25449505 intestato a Periodici Le Monnier,  
Via A. Meucci, 2 - 50015 Grassina (Firenze).

---

Registrazione presso il Tribunale di Firenze con decreto n. 2645 in data 28-2-1978

LICEALITÀ E SPERIMENTAZIONE

Numero singolo L. 15.500

C.M. 05.95.38