

ESPLOSIONE SCOLASTICA E RIFORMA DELLA SCUOLA

II

Nel precedente articolo (*) abbiamo visto come l'esplosione scolastica non sia un fatto semplicemente quantitativo risultante dal rapido aumento della popolazione che accede all'istruzione: essa è essenzialmente un accesso delle masse alla cultura di tipo secondario, in quanto questa rappresenta un « bene di formazione » particolarmente desiderato da ogni cittadino.

Possiamo ora passare all'esame delle conseguenze specifiche che ne derivano, sul piano pedagogico e sul piano politico.

LE CONSEGUENZE PEDAGOGICHE DELLA ESPLOSIONE SCOLASTICA

Le conseguenze pedagogiche dell'accesso massiccio della popolazione scolastica all'istruzione secondaria sono indubbiamente molteplici: diversità di grado di istruzione tra genitori e figli, nuove finalità della scuola elementare, maggiori possibilità di formazione professionale, necessità di nuove strutture scolastiche capaci di accogliere e orientare grandi masse di alunni, urgenza di una nuova pedagogia adatta a una scuola di massa, ecc.

Limitiamo le nostre considerazioni alle nuove strutture scolastiche e alla nuova pedagogia.

1. Le nuove strutture della scuola secondaria.

Il problema fondamentale che l'esplosione scolastica pone al riformatore è quello di **garantire a tutti una formazione culturale di tipo secondario senza peraltro atrofizzare le capacità degli alunni particolarmente dotati**. Si può dire che la preoccupazione per le opportunità di formazione prevale nelle riforme ispirate dai partiti politici detti di « sinistra »; mentre negli altri partiti prevale una maggiore sollecitudine per lo sviluppo delle capacità personali.

(*) Cfr. *Aggiornamenti Sociali*, (aprile) 1967, pp. 279-294, rubr. 31.

Comunque, un elemento comune a entrambe le tendenze è la volontà di creare un ciclo di studi originali mediante i quali sia possibile **orientare l'alunno** verso il tipo di formazione che meglio conviene alle sue attitudini. La differenza tra le due tendenze consiste nel fatto che la prima cerca di posticipare il più possibile la scelta definitiva perchè ritiene più importante **assicurare anzitutto la formazione generale**; la seconda invece si sforza di anticipare questa scelta allo scopo di poter **garantire una adeguata specializzazione** poichè la cosiddetta « impregnazione lenta », che permette uno studio serio di una determinata disciplina, non è possibile se non con un piano di studi che si svolge entro un arco di tempo sufficientemente ampio.

Riportiamo in appendice una sommaria analisi delle riforme nei paesi della CEE che permette di individuare queste tendenze. Da tale analisi appare anzitutto come sia praticamente impossibile una unificazione dei singoli sistemi scolastici nazionali in unico ordinamento europeo. Qui ci limitiamo a notare gli effetti specifici dell'esplosione scolastica su tali riforme.

In questi paesi, le correnti più sensibili ai problemi delle masse e quindi più sollecite a provvedere alle conseguenze dell'esplosione scolastica — che è un fenomeno essenzialmente di massa —, tendono a creare **un unico insegnamento che si sviluppa per gradi successivi senza soluzione di continuità**.

L'istruzione di « primo grado » non è più denominata così per opposizione al « secondo grado », come se si trattasse di una base minima di cultura alla quale faccia seguito un insegnamento tripartito: « terminale », « breve », « lungo ». Essa è semplicemente **il primo momento di una formazione di tipo « secondario »**, continuata fino ai 16 anni (e si auspica che continui sino ai 18), cioè sostanzialmente, per tutta la durata degli studi cosiddetti « secondari », i quali costituiscono propriamente la formazione di base comune a tutti.

La cultura di base passa cioè da una cultura di tipo « primario » ad una cultura di tipo « secondario ». Un ciclo di **studi secondari destinati a osservare e orientare** le attitudini si introduce verso l'età di 11-15 anni, non però allo scopo di separare gli alunni capaci solo di cultura « primaria » da quelli dotati di disposizioni per la cultura « secondaria », ma semplicemente per individuare le mansioni che ciascuno, dotato di cultura di tipo « secondario », potrà svolgere per uno sviluppo adeguato della sua personalità e per una corrispondente « integrazione » nel sistema sociale, necessaria perchè quello sviluppo realmente si attui.

Poichè l'esplosione scolastica mostra che tutti vanno a scuola, e ci vanno per acquistare una cultura di tipo « secondario », la validità di una riforma scolastica va giudicata precisamente sulla base della sua reale capacità a dare a tutti quel tipo di cultura « secondaria » senza di cui la massa dei cittadini non potrà « integrarsi » nel sistema sociale. Non avvenendo questa integrazione

ne » mancherà la possibilità di cooperare alla formazione delle decisioni e quindi di contestare efficacemente, al fine di promuoverne una positiva evoluzione, quel sistema, sia esso quello del « capitalismo concorrenziale sviluppato » delle nostre democrazie occidentali, sia esso quello comunista delle « democrazie popolari ».

Per questo riteniamo che **gli effetti specifici dell'esplosione scolastica sulle strutture**, nel tipo di riforme prospettato, consistono essenzialmente nel fare scomparire la cultura di tipo « primario », nel « secondarizzare » l'istruzione di primo grado, nel sopprimere il grado di istruzione di tipo « primario » da noi definito « terminale », nel tendere a specificare la formazione di secondo grado secondo tre forme che, avendo in comune l'istruzione di tipo « secondario » — « breve » o « lunga » — assicurano una efficace formazione professionale a breve, medio e lungo termine.

A queste tendenze si oppongono quelle riforme che — in Belgio, in Germania, nel Lussemburgo e parzialmente in Francia — tendono a mantenere separata l'istruzione di primo grado da quella di secondo grado, e a conservare — in Belgio, in Germania, nel Lussemburgo, parzialmente in Francia e in Olanda — la formazione di tipo « primario » per tutti quegli alunni che fossero ritenuti incapaci di cultura di tipo « secondario ».

I vari schemi di riforma proposti sono, comunque, semplici ipotesi e **non costituiscono delle esperienze convalidate da determinati risultati**. Questi schemi inoltre possono apparire semplicistici se non si prevede un ulteriore e adeguato prolungamento della scolarità. Ammesso, cioè, che la cultura di base comune a tutti e necessaria a ciascuno non sia raggiungibile prima dei sedici anni di età, si dovrà creare un ciclo susseguente di studi secondari non limitato a soli tre anni, poichè sembra **pedagogicamente necessario un arco maggiore di tempo** per rendere possibile l'assimilazione di una specifica forma di cultura, fondata sulle lettere classiche o moderne o sulle scienze positive oppure di tipo artistico, soprattutto quando trattasi di studi che preparano la specializzazione universitaria.

A noi sembra, tuttavia, che il merito delle riforme maggiormente « aperte » consiste precisamente nel negare che una parte notevole della popolazione scolastica debba rimanere rinchiusa negli schemi della cultura primaria poichè si può dare a ciascuno, non mediante strutture discriminanti, ma con **appropriati metodi pedagogici e didattici**, quella cultura di tipo « secondario » che l'esplosione scolastica rivela come un bene desiderato da tutti.

La riforma della scuola infatti non è tanto un problema di strutture, quanto un problema di contenuti che una pedagogia nuova deve inventare.

2. La nuova pedagogia per una scuola « secondaria » di massa.

La cultura, in quanto grado sufficientemente elevato di formazione di tipo « secondario », è lo strumento necessario per la partecipazione al potere inteso, nel suo significato più ampio, come capacità di gestione e di decisione nei confronti del bene comune. Conseguentemente, l'esplosione scolastica, con la sua pressione verso l'istruzione « secondaria », rivela la **volontà implicita delle masse di accedere agli strumenti necessari per l'esercizio del potere.**

Tale volontà di accedere all'esercizio del potere è facilitata dal fatto che, nella civiltà industriale, si pone necessariamente il problema del decentramento del potere: sia perchè è conforme alla natura delle cose che, in una società organizzata secondo livelli dinamici di operatività, il potere si trovi là dove la decisione operativa deve essere presa, sia perchè è praticamente impossibile che, in una società altamente organizzata come la società industriale, il potere possa equamente esercitarsi mediante una sola autorità centrale che ignora le situazioni concrete in cui alla periferia si è costretti ad agire.

La volontà quindi delle masse di accedere alla cultura dovrà trasformarsi in presa di coscienza degli individui di appartenere ad una società in cui essi sono chiamati ad integrarsi, non mediante la passiva accettazione della tradizione al fine di conservare l'ordine stabilito, ma attraverso una **partecipazione ai vari sistemi sociali** fatta di libera e responsabile iniziativa, grazie a cui, soltanto, quei sistemi evolvono, venendo a costituire la struttura dinamica di un progresso autentico dei popoli.

A queste finalità, che potrebbero essere definite, concretamente, in termini di democrazia politica, di collaborazione, di lealtà fiscale, di partecipazione alla gestione economica dei beni di produzione, di coscienza sindacale, ecc., corrispondono degli **obiettivi pedagogici** (18) ben precisi. Non più sviluppo delle conoscenze e formazione della persona mediante la assimilazione e la personalizzazione dei modelli proposti, ma **sviluppo della personalità** attraverso l'acquisizione di attitudini che si possono grosso modo ridurre alla capacità di **iniziativa** attuata nella **autonomia** e nella **responsabilità**.

I **contenuti educativi** dei nuovi sistemi scolastici non faranno più riferimento ad una totalità di conoscenze predeterminate che rendono possibile la somiglianza dell'alunno con determinati modelli, somiglianza che viene ufficialmente riconosciuta da appositi diplomi; essi saranno invece costituiti da un insieme di **conoscenze riguardanti la società tecnica e industriale** dove l'uomo è creatore di nuovi modi di esistenza e non semplice contemplatore del passato e dove il nuovo umanesimo è costituito essen-

(18) Cfr. B. COURCOUL, *Nécessité d'une pédagogie nouvelle*, in *Cahiers pédagogiques*, n. 60, aprile 1966, pp. 5-7.

zialmente dalla capacità della persona di partecipare coscientemente al lavoro organizzato (19).

Conseguentemente, i **metodi pedagogici** di una simile scuola di massa non potranno più ridursi alle lezioni tenute dalla cattedra e ai compiti fatti a casa. I metodi tradizionali verranno sostituiti dal **lavoro di gruppo** e da **esercizi volti a suscitare l'attività e la creatività** del soggetto posto al centro di tutta l'attività educativa come fine di essa (e non come oggetto a cui trasmettere una determinata tradizione). Mezzi nuovi audio-visivi e insegnamento programmato renderanno l'alunno principale attore della sua formazione, mentre il maestro si trasformerà da insegnante in educatore sperimentato soprattutto nelle tecniche per la formazione dei gruppi.

Le **istituzioni scolastiche** non saranno più fondate su regolamenti ministeriali, che una volta definiti rimangono immutabili per decenni, ma sulla **autonomia dell'istituto scolastico**, le cui strutture sono da inventare. Il rapporto insegnante-alunno non si configurerà più come un rapporto di autorità conferita dallo Stato al maestro che domina l'alunno, ma diventerà una **relazione personale di cooperazione tra docente e discente**, dove l'alunno partecipa alla elaborazione dei programmi e alla definizione dei metodi didattici mediante la manifestazione dei suoi bisogni e delle sue attitudini.

Queste considerazioni sulla nuova natura delle istituzioni scolastiche mostrano come ad un certo punto il discorso cessa di essere pedagogico e diventa politico.

LE CONSEGUENZE POLITICHE DELLA ESPLOSIONE SCOLASTICA

L'applicazione dei principi sui quali si fonda la pedagogia per una scuola di massa presuppone l'instaurazione di un **regime democratico** a tutti i livelli secondo i quali la società è strutturata. Senza i metodi e la sostanza della vita democratica è impensabile che si possano formulare ipotesi pedagogiche valide aventi di mira lo sviluppo integrale della personalità di ciascun individuo.

Ammesso il principio democratico, l'esplosione scolastica, per quanto riguarda l'applicazione dei principi della nuova pedagogia, pone problemi nuovi a due livelli: al livello della **società globale**, per definire nuovi rapporti tra la scuola e l'apparato statale, e al livello dei **corpi intermedi**, per determinare la nuova

(19) Non intendiamo in alcun modo negare all'umanesimo classico i suoi perenni valori. Semplicemente ci sembra che essi vadano integrati con i nuovi valori e non posti in alternativa con questi, poichè non ci può essere umanesimo se non nella presa di coscienza della propria situazione, la quale, nella nostra società, è partecipazione alla civiltà della tecnica.

funzione pubblica. che le istituzioni scolastiche non statali sono chiamate ad assolvere.

1. La scuola e l'apparato statale.

Indipendentemente dal fatto che l'istruzione rappresenta una somma di beni utili per ciascuno, l'esplosione scolastica costituisce un dato di fatto: tutta la popolazione è interessata all'istruzione e la scuola è considerata come un **«bene di formazione» d'interesse comune**. Da questo dato di fatto ci sembra si possano dedurre alcune valide conclusioni riguardanti il rapporto tra scuola e apparato statale.

Va notato anzitutto che l'istruzione di cui si parla è una formazione generale di tipo «secondario», cioè di natura sua tale da eccedere le possibilità educative della famiglia.

L'individuo infatti ha diritto all'istruzione, nel suo senso più vasto, come mezzo per lo sviluppo adeguato della sua personalità, e il limite di tale diritto è definito solo dalle sue attitudini personali. I genitori poi hanno il diritto e il dovere di dare ai figli la istruzione necessaria perchè possano soddisfare a quelle necessità che sono definite dalla appartenenza a quella famiglia, come sarebbe, per esempio, la iniziazione ad una determinata concezione del mondo e il possesso di un certo grado di cultura generale e di formazione professionale. Ma quando l'istruzione di cui la società ha bisogno e che gli individui desiderano supera le possibilità educative della famiglia, allora si pone il problema di sapere a chi compete il dovere ed il diritto di istruire le nuove generazioni.

Oltre la famiglia, infatti, interviene nella formazione dell'individuo anche la società con i suoi molteplici agenti di educazione, quali sono i gruppi informali, i corpi intermedi (religiosi, politici, professionali, ricreativi, ecc.) e lo Stato, che contribuiscono a definire quei luoghi di educazione (la strada, la televisione, i centri di incontro, la scuola, ecc.) nei quali, oltre che in famiglia, il giovane acquisisce la sua formazione.

D'altra parte quando l'organizzazione sociale diventa tale che la società per sussistere ha bisogno di cittadini con un livello sufficientemente elevato di cultura, allora la società stessa esercita il diritto e si deve assumere il dovere di assicurare a tutti i nuovi cittadini quel grado di cultura che essi devono possedere perchè la società possa vivere e svilupparsi.

Il fine dell'educazione rimane sempre l'uomo, la cui personalità si sviluppa mediante l'integrazione della persona nella società. Il momento di intervento della società non può essere definito a priori: esso scatta quando la famiglia si rivela incapace di provvedere *adeguatamente* alla educazione dei figli, ciò che può avvenire sin dal periodo della scuola materna. La società cioè interviene non solo per aiutare la famiglia ad assolvere i suoi compiti specifici, ma anche per conseguire obiettivi educativi che sono al di là delle possibilità educative della famiglia.

Questa formazione, inoltre, che eccede le possibilità educative della famiglia e che l'esplosione scolastica conferma come un bene necessario di cui la società stessa ha bisogno per sussistere,

assume dimensioni tali che non può essere lasciata all'iniziativa dei soli privati senza pericolo per il bene comune. L'iniziativa privata, infatti, appare carente sotto un duplice aspetto: da una parte, essendo condizionata da esigenze di razionalità economica nella conduzione di istituti scolastici, potrebbe non essere in grado di provvedere adeguatamente al mantenimento e allo sviluppo di molti settori di istruzione, di necessità vitale per la società, che sono particolarmente costosi (20); d'altra parte, essa non è nelle condizioni di assicurare quella programmazione dell'istruzione a livello nazionale che oggi si rivela assolutamente indispensabile. Conseguentemente diventa necessario un intervento adeguato dell'intera comunità.

Ciò tuttavia non implica che debba essere l'apparato dello Stato l'unico ed esclusivo gestore della scuola. **La comunità statale e il suo apparato, infatti, intervengono di natura loro solo là dove individuo, famiglia e gruppi intermedi non sono in grado di provvedere** al soddisfacimento delle proprie esigenze (21). In materia scolastica, agli organi dello Stato viene attribuito, quale loro compito specifico, l'esercizio di una triplice funzione: la programmazione dello sviluppo della scuola, il finanziamento delle istituzioni scolastiche, il controllo delle attività educative, con il conferimento del valore « legale » ad atti educativi di riconosciuta validità compiuti dai cittadini.

La necessità della **programmazione** è una delle conseguenze più immediate dell'esplosione scolastica. Essendo la scuola non più una scuola per gruppi ridotti di cittadini privilegiati, ma una scuola di massa, una scuola cioè che richiede un dispiegamento di forze educative e di mezzi finanziari che creerebbero un grave squilibrio nell'economia del paese se non fossero saggiamente integrati in un piano organico di sviluppo, tutti i governi si trovano costretti a elaborare piani prospettici di sviluppo integrato delle attività educative il cui costo arriva anche a superare il 20% della pubblica spesa (22).

(20) Ovviamente, là dove un sistema efficace di fondazioni private garantisce basi economiche sufficientemente solide all'iniziativa privata in campo scolastico, il problema può non porsi o si pone comunque in termini meno gravi. E' il caso, per es., degli U.S.A. Ma certamente non è il caso del nostro Paese e neppure, sebbene in grado diverso, degli altri paesi della Comunità Europea.

(21) Il principio di sussidiarietà, qui enunciato, è stato affermato per la prima volta dall'enciclica *Quadragesimo anno* (cfr. A.A.S., XXIII, 1931, p. 203). Esso ovviamente significa non solo che lo Stato non deve intervenire nei compiti che individuo, famiglie e corpi intermedi possono assolvere da soli, ma anche che lo Stato è obbligato ad intervenire ogni volta che individuo, famiglia e corpi intermedi si trovano di fronte a compiti che eccedono le rispettive capacità. Il principio di sussidiarietà è stato nuovamente definito dalla *Mater et magistra* (cfr. *ibidem*, LIII, 1961, p. 429, e L. Rosa, *Il « principio di sussidiarietà » nell'insegnamento sociale della Chiesa*, in *Aggiornamenti Sociali*, (novembre) 1962, pp. 589-606, e (marzo) 1963, pp. 151-166, rubr. 130).

(22) Nel 1964 il Belgio, la Francia, la Germania, l'Italia, il Lussem-

Se la necessità della programmazione appare ovvia e nessuno pensa di contestarla, la necessità del **finanziamento** delle pubbliche iniziative di educazione da parte dello Stato non appare a tutti così evidente. Molti, infatti, ritengono che la scuola debba essere finanziata solo da coloro che ne sono i gestori. Costoro sono ancorati a una concezione della scuola che poteva valere prima dell'esplosione scolastica, quando l'istruzione era un « bene privilegiato di consumo », di cui pochi potevano disporre. Ma dal momento che l'istruzione è diventata un « bene di formazione » necessario alla società, non si può più lasciare all'arbitrio delle benevole iniziative private, che possono venire a mancare, il compito di finanziare un bene senza il quale la società non può progredire. Il finanziamento delle attività educative diventa cioè, in virtù della nuova natura acquisita dall'istruzione, un compito che deve essere assunto dall'intera collettività, la quale si serve dell'apparato dello Stato, naturale amministratore dei pubblici servizi, per prelevare le quote-parte che ciascun cittadino, proporzionalmente al suo reddito, deve versare perchè si possa provvedere al finanziamento delle pubbliche istituzioni di istruzione.

Il finanziamento pubblico delle pubbliche istituzioni di istruzione viene indubbiamente facilitato dal monopolio scolastico statale, ma, dal punto di vista democratico, non sembra che tale monopolio sia un metodo valido per organizzare l'istruzione pubblica in una società democratica. Vedremo subito quale altra soluzione potrebbe essere adottata. Allo Stato si può senz'altro attribuire invece il **controllo delle attività educative**, essendo esso il naturale tutore dell'ordine e il primo garante della libertà civica. Allo Stato tocca provvedere alla difesa della libertà di coscienza limitando, ove occorra, la libertà di insegnamento allo scopo di proteggere la personalità indifesa dell'alunno di fronte agli arbitrii cui una male intesa libertà di insegnamento del docente potrebbe dare luogo (23).

Per quanto riguarda invece la funzione propriamente educativa, abbiamo già notato come l'esplosione scolastica ne rivela la natura sociale di bene comune che interessa in modo specifico sia l'individuo, sia la famiglia, sia la società in quanto tale, per cui **la scuola** non sarà democratica se non nella misura in cui viene affidata alla libera responsabilità degli **stessi utenti**: alunni, genitori, insegnanti, rappresentanti degli organismi interessati alla educazione quali sono le organizzazioni professionali, gli organismi sindacali e lo Stato. Ora, queste conclusioni sembra

burgo, l'Olanda, attribuivano alla pubblica istruzione, rispettivamente, il 18,96%, il 17,9%, il 10,5%, il 17,02%, il 12,02%, il 21% della spesa pubblica (cfr. *Cinquième conférence des ministres européens de l'éducation*, Vienne, ottobre 1965, p. 25).

Per quanto riguarda l'Italia si veda in particolare: *Il piano di sviluppo della scuola per il quinquennio dal 1966 al 1970*, vol. II, *Il finanziamento del piano di sviluppo*, Palombi, Roma 1967.

(23) In una scuola « pubblica », ove accedono, senza possibilità di fa-

possano condurci ad accettare una nuova nozione di scuola « pubblica » che, superando la tradizionale opposizione tra scuola statale e scuola non statale, riunisca sotto il concetto di « scuola del popolo » tutte le attività educative svolte in un determinato paese (24).

2. Autogoverno e scuola pubblica.

L'elemento essenziale addotto per definire la « scuola del popolo » è il fatto che nella società industriale l'istruzione non è più concepita solo come un bene individuale, ma anche come un **bene pubblico necessario alla società** e che ciascuno deve procurare per poter assicurare alla società stessa la possibilità di sussistere e progredire e così rendere anche possibile lo sviluppo delle singole persone.

Poichè la scuola è diventata, a causa dell'esplosione scolastica (prescindendo cioè da qualsiasi considerazione ideologica), un bene di interesse individuale e pubblico, le istituzioni scolastiche non devono più essere organizzate sulla base di una scuola dello Stato in opposizione alla scuola dei privati: la prima per assi-

re altrimenti, tutti gli alunni di una nazione, quale che sia la ideologia dei genitori, si può parlare solo di educazione integrale relativamente a un certo insieme di valori comuni e non ha senso parlare di « libertà di insegnamento » come di un bene assoluto allo stesso modo in cui si parla di libertà di stampa e di opinione. Di queste libertà si può parlare in senso assoluto in quanto possono essere esercitate senza violare la coscienza di nessuno poichè ciascuno può sottrarsi liberamente all'azione di colui che quelle libertà detiene ed esercita. Quando invece si tratta di libertà di insegnamento *scolastico*, allora si deve distinguere tra paese a pluralismo scolastico (effettivo, non fittizio, come in Italia, dove il pluralismo scolastico esiste solo per coloro che possono pagarsi la propria scuola) e paese con scuola « pubblica »: la libertà di insegnamento scolastico può esistere solo nel primo caso, poichè nel secondo caso l'alunno non è in grado di scegliersi il maestro che crede.

La questione sta diventando di grande attualità anche in Italia dove il 6 marzo 1967 è stato presentato al Senato il disegno di legge n. 2107, *Delega al Governo per la emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, docente e assistente della scuola*, il cui art. 2 recita « Lo stato giuridico del personale, di cui al precedente articolo, dovrà prevedere: a) la tutela della libertà di insegnamento nel rispetto dei diritti inerenti alla personalità degli alunni e con l'osservanza delle leggi dello Stato, nell'ambito dei programmi scolastici ». Si veda: G. GOZZER, *A proposito della libertà d'insegnamento*, in *La scuola e l'uomo*, maggio 1967, pp. 1 e 3.

(24) Riteniamo che quanto abbiamo scritto sulla « scuola della nazione » (cfr. *Aggiornamenti Sociali*, (febbraio) 1967, p. 150, rubr. 416), come scuola della società pluralistica consensuale, possa valere in generale, e non solo per il caso particolare dell'Olanda, come rimedio agli inconvenienti del pluralismo scolastico. Un altro elemento che rivela la tendenza alla riduzione del pluralismo scolastico appare anche dalle recenti disposizioni adottate in un stato regionale della Germania occidentale, intese a sopprimere le scuole propriamente confessionali (cfr. *Gesetz zur Ausführung von Artikel 15, Abs. 2 der Verfassung*, in *Gesetzblatt für Baden - Württemberg*, Stuttgart, 10 febbraio 1967, pp. 7-9). Sui nuovi problemi che si pongono alla scuola cattolica si veda M. PERKINS RYAN, *Dove si diventa cristiani*, Vallecchi, Firenze 1967.

curare un pubblico servizio e la seconda per tutelare determinati interessi. La nuova scuola deve essere costruita su **basi esclusivamente pedagogiche** e la sua istituzionalizzazione giuridica si avrà nell'autogoverno.

La nuova scuola sarà « pubblica » non necessariamente perchè gestita dall'apparato statale, il quale non è che uno dei gestori possibili cui il popolo può affidare l'educazione dei cittadini, e neppure soltanto perchè gestita da altri enti in funzione di un interesse pubblico; ma sarà « pubblica » se sarà **realmente aperta a tutti** e a tutti offrirà, senza preclusioni ideologiche o rischi di condizionamenti psicologici, la possibilità di acquisire quella cultura comune che è necessaria a tutti per inserirsi in una società democratica e pluralista. La scuola cesserebbe di essere « pubblica », nel senso predetto, ogniquale volta imponesse agli alunni una determinata ideologia, chiudendosi così ad ogni « dialogo » con altre ideologie, o diventasse l'espressione esclusiva di un determinato gruppo di potere o di una determinata categoria sociale, rifiutandosi di accogliere membri di altri gruppi e categorie.

Solo l'autogoverno rende possibile, almeno teoricamente, **l'indipendenza della scuola dai vari poteri extrascolastici** e solo l'autogoverno permetterà alle iniziative private di esercitare la loro funzione specifica riposta nella **ricerca pedagogica** e nella **sperimentazione didattica**.

In tal modo sarà salva anche la **eventuale differenziazione ideologica delle scuole**. In una scuola di tutti e per tutti, come quella che si viene creando per effetto dell'esplosione scolastica, sarà necessario assicurare il rispetto dei valori comuni per i quali esiste un consenso in una determinata società, poichè solo in tal modo sarà possibile dare all'alunno una formazione integrale senza disorientamenti, creati dalla multiformità degli insegnamenti, e senza chiusure, causate dalla unilateralità delle ideologie. Tuttavia, con l'autogoverno sarà possibile l'attuazione di una gestione della scuola da parte di un collegio liberamente formato di genitori, insegnanti e organismi interessati i quali, se ideologicamente affini, potrebbero legittimamente far assumere a quella data scuola una determinata caratterizzazione ideologica, pur lasciandola realmente « aperta », tale cioè da poter accogliere, senza che abbiano a rimanere offesi nelle loro convinzioni dall'insegnamento impartito, anche coloro che a quella particolare ideologia non intendono aderire. Solo nell'ipotesi contraria (se cioè caratterizzazione ideologica significasse preclusioni o imposizioni, nel senso sopra precisato) tale scuola sarebbe espressione di interessi particolari e cesserebbe pertanto di essere « pubblica ».

* * *

Il discorso sin qui condotto può sembrare semplicistico e non riflettere la complessità dei problemi sollevati. Ci sembra co-

munque che le difficoltà contro la loro soluzione nei termini predetti nascano da una mancanza di coscienza democratica e che l'esplosione scolastica non conceda la possibilità di alternative.

Sul **piano pedagogico** appare, pur nell'interno della sola CEE, praticamente impossibile una integrazione dei diversi sistemi scolastici in un unico programma di riforma delle strutture: la soluzione va ricercata in una pedagogia nuova che unifichi gli obiettivi scolastici nella formazione della personalità mediante contenuti educativi che, invece di fare appello alle diversità delle singole tradizioni nazionali, si richiama al nuovo umanesimo, sintesi delle più valide tradizioni con gli sviluppi della tecnica, per creare in tutti quella formazione generale di tipo « secondario » di cui ciascuno ha bisogno.

Sul **piano politico** si vede chiaramente come le « guerre » scolastiche, causate dalla molteplicità dei sistemi educativi, non abbiano più senso in una scuola di massa, in una scuola, cioè, aperta a tutti i valori accettati da una società pluralistica per consenso: scuola che, perchè aperta, ammette la possibilità, attraverso l'autogoverno, di realizzare quello che è il postulato fondamentale della nuova pedagogia in risposta ai bisogni creati dalla esplosione scolastica: una scuola che sia per tutti e tuttavia sia in grado di soddisfare le esigenze di ogni singolo alunno.

Mario Reguzzoni

GLI ORDINAMENTI SCOLASTICI DEI PAESI DELLA C.E.E.

Per ragioni di brevità, presentiamo in forma schematica le nuove strutture realizzate e progettate, rinviando, per uno studio più approfondito, a quanto abbiamo scritto altrove (25).

BELGIO

In Belgio la tendenza progressista si manifesta timidamente nella scuola statale con l'istituzione di un doppio « ciclo di osservazione e di orientamento » della durata di tre anni. La preoccupazione conservatrice intesa a salvaguardare la specializzazione è più accentuata nella **scuola non statale cattolica** dove il ciclo di orientamento si riduce ad un solo anno con tre opzioni:

(25) Cfr. *La riforma della scuola nella C.E.E.*, cit.; qui aggiungiamo alcune precisazioni delle quali diamo i riferimenti in nota.

« umanità antiche », « umanità moderne », « istruzione tecnica » (26).

Schematicamente, l'insegnamento statale belga si presenta come segue.

Primo grado:

scuola elementare (6 anni), seguita eventualmente dal « *quarto grado elementare* » (2 anni).

Secondo grado:

« *insegnamento medio* » (6 anni):

- ciclo di osservazione e orientamento (3 anni);
- ciclo superiore (3 anni), a indirizzo classico o moderno;

« *insegnamento tecnico* » (6 anni):

- ciclo di osservazione e di orientamento (3 anni);
- ciclo superiore (3 anni), con varie specializzazioni;

« *formazione professionale* » (1 anno), per coloro che dopo il ciclo di orientamento non continuano gli studi.

Il « *ciclo di osservazione e di orientamento* » comprende quattro opzioni: « lingue antiche », « moderna », « tecnica A » (per ragazze), « tecnica B » (per ragazzi), suddivise in gruppi di materie, ma con un gruppo di materie fondamentali, comuni a tutte le opzioni, detto « tronco comune ».

Gli alunni che frequentano il « quarto grado » della scuola elementare non hanno la possibilità di seguire un ciclo di studi di orientamento. Comunque, il « quarto grado » scomparirà con il prolungamento dell'obbligo scolastico sino all'età di 16 anni.

Al termine di ciascuno di questi insegnamenti viene rilasciato uno specifico diploma di fine studi. All'università possono accedere tutti coloro che hanno compiuto studi diversi da quelli di formazione professionale e che hanno superato un apposito « esame di maturità ». Una grande varietà di istituti tecnici superiori o professionali offre agli altri alunni la possibilità di una ulteriore qualificazione.

FRANCIA

La « **Riforma Fouchet** » cerca di conciliare la specializzazione precoce con la formazione conforme alle attitudini mediante la creazione dei « collegi di insegnamento generale », in cui tipi diversi di insegnamento siano presenti nello stesso istituto scolastico. Lo schema della riforma francese mostra chiaramente il compromesso raggiunto.

Primo grado:

scuola elementare (5 anni).

Secondo grado:

primo ciclo (4 anni):

(26) Cfr., per una più ampia conoscenza della riforma della scuola non statale belga, C. VAN DER BRUGGEN, *Les perspectives actuelles d'une réforme de l'enseignement*, e J. VAN CAMP, *Les réformes et la réforme de l'enseignement*, in *Humanités Chrétiennes*, (novembre-dicembre) 1964, pp. 421-437 e 438-448. Si veda inoltre, *Congrès de l'enseignement moyen catholique*, in *Humanités Chrétiennes*, (settembre-ottobre) 1966, pp. 8-60.

- 1) con sezioni esistenti in istituti distinti:
 - « scuola elementare »: due cicli (« transizione » e « terminale » con maestri forniti di un diploma specifico;
 - « collegio di insegnamento generale »: sezione « moderna 2 », con professori polyvalenti;
 - « liceo »: sezione « classica » e sezione « moderna 1 », con professori specializzati;
 - 2) con sezioni esistenti in un unico istituto:
 - le quattro sezioni, con insegnanti qualificati secondo i tre diversi gradi, coesistono in un medesimo istituto che prende il nome di « collegio di insegnamento secondario »;
- secondo ciclo lungo** (3 anni, insegnamento impartito in istituti denominati «icei »):
- primo anno: tre sezioni (« letteraria », « scientifica », « tecnica »);
 - secondo e terzo anno: cinque sezioni (« letteraria », « economica e sociale », « matematica e scienze fisiche », « scienze naturali e matematica applicata », « tecnica industriale »);
- secondo ciclo breve** (insegnamento impartito in istituti denominati « collegi di secondo ciclo »):
- « brevetto di studi professionali » (2 anni): sezioni industriali e commerciali oppure sezioni amministrative;
 - « certificato di attitudine professionale » (2 anni): apprendistato;
 - « certificato di formazione professionale » (1 anno): per coloro che non sono in grado, per qualsiasi motivo, di seguire gli altri tipi di formazione; con questo anno di formazione essi giungono al termine della scolarità obbligatoria che viene estesa fino al sedicesimo anno di età.

La tendenza progressista è espressa da una **proposta di legge socialista** (27) presentata alla Assemblea Nazionale il 29 giugno 1966, di cui diamo qui le linee essenziali.

La scolarità obbligatoria dura sino ai 18 anni di età e si articola in tre gradi.

Primo grado (5 anni):

- un anno preparatorio;
- un periodo elementare di quattro anni.

Secondo grado (4 anni), formazione comune e opzioni diverse:

- periodo di osservazione (2 anni);
- periodo di orientamento (2 anni).

Terzo grado (3 anni), periodo di determinazione:

- « pratico »: prepara alle attività prevalentemente manuali e assicura una formazione generale articolata sul concreto;
- « professionale »: prepara ad accedere alle attività intermedie e in certi casi agli studi superiori;

(27) Cfr. *Proposition de loi portant réforme de l'enseignement*, présentée par MM. G. DEFFERRE, Guy MOLLET, etc. et les membres du groupe socialiste, Assemblée Nationale, Doc. N. 2014, 29 giugno 1966. Omettiamo per brevità lo studio del progetto comunista: *Proposition pour une réforme démocratique de l'enseignement*, numero speciale di *L'école et la nation*, n. 151, settembre 1966. Per uno studio esauriente sul progetto Langevin-Wallon, si veda E. BECCHI, *Henri Wallon*, La Nuova Italia, Firenze 1966.

- « *teorico* »: formazione generale che riserva una parte importante alle « scienze umane », alle « scienze teoriche », alle « scienze sperimentali », alle « scienze tecniche », alle « lettere antiche e moderne », alle « arti », e prepara l'accesso agli studi superiori.

GERMANIA

In Germania la diversità delle soluzioni ispirate alle due opposte tendenze appare nettamente confrontando il sistema scolastico proposto dall'« Accordo di Amburgo » (1964), stipulato tra i ministri della P.I. dei vari stati regionali della Repubblica federale tedesca, e il progetto presentato alla pubblica discussione dai sindacati di ispirazione socialista nel 1960 e noto con il nome di « Bremerplan » (piano di Brema).

Il sistema scolastico secondo l'« Accordo di Amburgo » conservava sostanzialmente le strutture tradizionali.

Primo grado:

« *scuola di base* » (4 anni).

Secondo grado:

scuola « principale » (5/6 anni); formazione generale con una lingua moderna;

scuola « reale » (6/7 anni); formazione generale di tipo « breve »; « *ginnasio* » (9 anni); formazione generale di tipo « lungo », a indirizzo « classico » oppure « scientifico ».

I primi due anni di questi tre tipi di scuola possono essere organizzati in « *ciclo di promozione o di osservazione* ».

La scuola « reale » e il « ginnasio » possono esistere anche in « *forma complementare* », cioè sotto forma di corsi intensivi, allo scopo di dare agli alunni della scuola « principale » o della scuola « reale » la possibilità di passare, rispettivamente, alla scuola « reale » o al « ginnasio » senza perdere anni di studio.

Secondo invece il « *piano di Brema* », l'insegnamento dovrebbe prendere la configurazione seguente:

Scuola di base (4 anni).

Ciclo medio (2 anni) di orientamento, comune a tutti.

Scuola « superiore » (4 anni), divisa in tre sezioni:

- « *lavoro* », con le opzioni (al quarto anno): « *tecnica-industriale* », « *commerciale-amministrativa* », « *agraria* », « *economia domestica* »;
- « *reale* », con uno studio più approfondito delle lingue straniere, delle materie scientifiche e della economia domestica;
- « *ginnasiale* », con le opzioni « *antica* » e « *scientifico-moderna* ».

Terminati questi studi gli alunni della sezione « *ginnasiale* » possono accedere al « *ciclo degli studi* » (3 anni), per conseguire la maturità, oppure entrare nel mondo del lavoro con l'obbligo di frequentare i corsi della « *scuola professionale a tempo parziale* » sino ai 18 anni di età.

ITALIA

In Italia la recente istituzione della scuola media unica ha creato il sistema scolastico che, tra quelli dei paesi della CEE,

meglio provvede, per il periodo di età che va dagli 11 ai 14 anni, alle esigenze create dall'esplosione scolastica. Restano ancora da riformare le strutture della scuola per i giovani dai 15 ai 19 anni, ed è su questo punto che si affrontano ora le due tendenze, quella « moderata » del ministro della P.I., e quella « progressista » dei socialisti.

Lo schema proposto dal ministro della P.I. si può riassumere come segue:

Scuola elementare (5 anni).

Scuola media unica (3 anni), con alcune materie facoltative.

Scuola secondaria superiore, distinta in due periodi: uno biennale, di orientamento, ed uno triennale, di determinazione; e suddivisa in tre tipi diversi di istruzione secondo che ci si proponga di conseguire una formazione professionale a breve, a medio oppure a lungo termine:

- « istituti professionali » (2-3 anni);
- « istituti tecnici » (5 anni): biennio, con materie fondamentali comuni e diverse sezioni; triennio, diversificato secondo le varie sezioni, con possibilità di accesso all'università;
- « licei » (5 anni):
cinque licei diversi (« classico », « scientifico », « artistico », « pedagogico », « linguistico ») con possibilità di passaggio da un tipo all'altro durante il primo biennio.

La *proposta socialista* (28) invece prevede:

Scuola elementare (5 anni).

Scuola media unica (3 anni).

Ciclo di orientamento (2 anni):

- « umanistico-scientifico », con varie opzioni;
- « tecnico-professionale », con varie opzioni.

Ciclo di determinazione:

- « classico »;
- « moderno », con varie articolazioni;
- « tecnico », con varie specializzazioni;
- « tecnologico », destinato a costituire un collegamento tra formazione professionale e università.

LUSSEMBURGO

La situazione particolare in cui si trova questo paese, che deve inviare i suoi giovani all'estero per compirvi gli studi universitari, spiega la moderazione usata nella realizzazione della riforma scolastica da parte di un riformatore « aperto » come E. Schaus ministro della P.I. dal 1959 al 1964.

Lo schema della riforma in corso è il seguente:

Primo grado:

scuola elementare (6 anni).

(28) Cfr. T. CODIGNOLA, *Le scelte qualificanti*, in *Scuola e Città*, gennaio 1967, pp. 1-4.

Secondo grado:

- « *classi complementari* » (3 anni), per il completamento dell'obbligo scolastico (esteso ai 15 anni di età), con elementi di lavoro manuale e di economia domestica;
- « *insegnamento medio* » (5 anni), suddiviso in due cicli di 3 e di 2 anni, destinato alla formazione dei quadri intermedi;
- « *insegnamento secondario* » (6 anni), suddiviso in tre cicli:
 - « ciclo di orientamento »;
 - « ciclo di decisione »:
 - « classico », con tre sezioni (« greco-latino », « latino-lingue », « latino-scienze »);
 - « moderno », con due sezioni (« lingue vive » e « lingue-scienze », quest'ultima suddivisa in tre gruppi: « matematica », « scienze naturali » « studi economici »);
 - « ciclo di specializzazione »: l'insegnamento delle materie dette di specializzazione occupa i due terzi dell'orario.

OLANDA

L'Olanda, dopo un decennio di discussioni, ha realizzato nel 1963 uno schema di riforma che, per rendere nel frattempo possibili gli adattamenti necessari, verrà attuata solo a partire dal 1968.

Istruzione di base (6 anni).

Istruzione continuata:

« *scientifica preparatoria* » (6 anni):

- « classica » (impartita in istituti chiamati « ginnasi »), suddivisa negli ultimi due anni in due sezioni (« latino-greco », « matematica-scienze »);
- « moderna » (impartita in istituti chiamati « atenei »), suddivisa negli ultimi due anni in due sezioni (« materie economico-sociali », « matematica-scienze »);
- questi due tipi di insegnamento possono essere impartiti in uno stesso istituto denominato « liceo » ed allora hanno il primo anno in comune;

« *generale* », suddivisa in tre gradi:

- « elementare » (1-2 anni);
- « media » (4 anni);
- « superiore » (5 anni);

« *professionale* », comprendente le seguenti specializzazioni:

« tecnica », « domestica », « agricola », « artigianale », « economica », « amministrativa », « socio-pedagogica », « per educatrici di scuola materna », « per insegnanti elementari », « artistica »; e suddivisa in tre gradi facenti seguito ai corrispondenti gradi di istruzione generale:

- « elementare » (1-3 anni);
- « media » (2-3 anni);
- « superiore » (2-4 anni).

Il primo grado dell'istruzione continuata « scientifica preparatoria » e « generale » è destinato ad essere un *anno di orientamento* con programmi simili in tutti i tipi tranne per il tipo « elementare », il quale ha un suo proprio programma. Inoltre nel primo anno del « ginnasio » è facoltativo il latino.