

PIANI DI STUDIO DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE E PROGRAMMA DEI PRIMI DUE ANNI

Proposte della Commissione Brocca

(circa trecentocinquanta esperti fra docenti universitari, ispettori della Pubblica Istruzione, presidi, docenti, rappresentanti dell'associazionismo professionale e delle organizzazioni sindacali e imprenditoriali, 1988–1991)

INDICE

<p>Parte Prima: IL QUADRO GENERALE Premessa Capitolo Primo: IL PROGETTO 1. 1. Funzione educativa e culturale 'superiore' 1. 2. Integralità e unitarietà dei piani di studio 1. 3. Differenziazione e identità specifica dei percorsi 1. 4. Terminalità e professionalità 1. 5. Continuità e orientamento 1. 6. Biennio e triennio 1. 7. Gli indirizzi Capitolo Secondo: I PIANI DI STUDIO 2. 1. Indirizzi e piani di studio dei bienni 2. 2. Ipotesi per il quadro orario dei bienni . 2. 3. Piani di studio e ipotesi per i quadri orario dei trienni 2. 3. 01. Classico 2. 3. 02. Linguistico 2. 3. 03. Socio-psico-pedagogico 2. 3. 04. Scientifico 2. 3. 05. Scientifico-tecnologico 2. 3. 06. Chimico 2. 3. 07. Elettrico 2. 3. 08. Elettronico-telecomunicazioni 2. 3. 09. Informatico 2. 3. 10. Meccanico 2. 3. 11. Tessile 2. 3. 12. Costruzioni 2. 3. 13. Territorio 2. 3. 14. Agroindustriale 2. 3. 15. Economico Capitolo Terzo: LA FORMAZIONE POST-SECONDARIA 3. 1. Ragioni e funzioni 83 3. 2. Rapporto con la formazione secondaria 85 3. 3. Possibili Caratteristiche di un sistema post-secondario 88</p> <p>Parte Seconda: I PROGRAMMI DEI PRIMI DUE ANNI Premessa Capitolo Quarto: LE FINALITÀ 4. 1. Finalità generali 4. 2. Finalità specifiche delle singole discipline 4. 2. 01. Italiano 4. 2. 02. Lingua straniera 4. 2. 03. Storia 4. 2. 04. Diritto ed Economia 4. 2. 05. Matematica ed Informatica 4. 2. 06. Scienze della Terra 4. 2. 07. Biologia 4. 2. 08. Educazione fisica 4. 2. 09. Latino 4. 2. 10. Arte 4. 2. 11. Musica 4. 2. 12. Geografia 4. 2. 13. Laboratorio di Fisica e di Chimica 4. 2. 14. Greco 4. 2. 15. Elementi di Psicologia, Sociologia e Statistica 4. 2. 16. Tecnologia e Disegno 1</p>	<p>4. 2. 17. Tecnologia e Disegno 2 4. 2. 18. Laboratorio Trattamento Testi 4. 2. 19. Economia aziendale Capitolo Quinto: GLI OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO E I CONTENUTI 5. 1. Aspetti generali 5. 1. 1. Criteri redazionali 5. 1. 2. Criteri procedurali 5. 1. 3. Criteri di verifica 5. 2. Obiettivi e contenuti delle singole discipline 5. 2. 01. Italiano 5. 2. 02. Lingua straniera 5. 2. 03. Storia 5. 2. 04. Diritto ed Economia 5. 2. 05. Matematica ed Informatica 5. 2. 06. Scienze della Terra 5. 2. 07. Biologia 5. 2. 08. Educazione fisica 5. 2. 09. Latino 5. 2. 10. Arte 5. 2. 11. Musica 5. 2. 12. Geografia 5. 2. 13. Laboratorio di Fisica e di Chimica 5. 2. 14. Greco 5. 2. 15. Elementi di Psicologia, Sociologia e Statistica 5. 2. 16. Tecnologia e Disegno 1 5. 2. 17. Tecnologia e Disegno 2 5. 2. 18. Laboratorio Trattamento Testi 5. 2. 19. Economia aziendale Capitolo Sesto : LE INDICAZIONI DIDATTICHE 6. 1. Aspetti generali 6. 2. Indicazioni per le singole discipline 6. 2. 01. Italiano 6. 2. 02. Lingua straniera 6. 2. 03. Storia 6. 2. 04. Diritto ed Economia 6. 2. 05. Matematica ed Informatica 6. 2. 06. Scienze della Terra 6. 2. 07. Biologia 6. 2. 08. Educazione fisica 6. 2. 09. Latino 6. 2. 10. Arte 6. 2. 11. Musica 6. 2. 12. Geografia 6. 2. 13. Laboratorio di Fisica e di Chimica 6. 2. 14. Greco 6. 2. 15. Elementi di Psicologia, Sociologia e Statistica 6. 2. 16. Tecnologia e Disegno 1 6. 2. 17. Tecnologia e Disegno 2 6. 2. 18. Laboratorio Trattamento Testi 6. 2. 19. Economia aziendale Capitolo Settimo: PROGRAMMAZIONE, VERIFICA, VALUTAZIONE 7. 1. Programmazione 7. 2. Verifica 7. 3. Valutazione</p>
--	---

INTRODUZIONE

del Presidente della Commissione Beniamino Brocca

Un'organica revisione dei programmi e degli ordinamenti della scuola secondaria superiore viene sollecitata da tempo dal mondo della ricerca, della scienza e del lavoro e dagli stessi utenti ed operatori della scuola sulla base dei profondi cambiamenti culturali, sociali, politici ed economici intervenuti negli ultimi decenni.

La comprensione della realtà contemporanea, la partecipazione consapevole alla vita democratica e l'esercizio di qualsiasi attività umana, a tutti i livelli di qualificazione e di specializzazione ed in tutte le forme operative ed espressive, sottintendono sempre più il possesso di una base di conoscenze generali e di abilità intellettuali e pratiche più ricca ed articolata di quella tradizionalmente offerta dalla scuola secondaria superiore. Va inoltre riconosciuto che le conoscenze e le abilità ritenute indispensabili per vivere e lavorare appaiono con il trascorrere del tempo sempre meno riconducibili ad un unico ambito del sapere, per importante che esso sia, o ai metodi e alle tecniche tipiche di un singolo mestiere o professione.

Sempre più diffusamente si richiede oggi a ciascun cittadino di assumersi, in piena autonomia di giudizio, responsabilità impegnative rispetto alla soluzione di problemi di natura sovente multidisciplinare e di utilizzare, anche nell'ambito del lavoro, linguaggi, concetti e strumenti di analisi, di sintesi e di verifica che presuppongono significative esperienze anche su terreni tradizionalmente estranei agli specifici patrimoni tecnici e professionali del particolare campo di indagine operativo di appartenenza.

Le esigenze poste dalla realtà contemporanea ed i bisogni formativi dei giovani d'oggi comportano dunque l'ampliamento dell'orizzonte cognitivo e formativo della scuola secondaria superiore nel suo insieme e di ciascuno dei differenti percorsi in cui essa si articola.

Le fasi del processo innovativo

A partire da queste considerazioni il Ministro della Pubblica Istruzione, in coerenza con il programma di governo, decise di procedere agli inizi della X^a legislatura alla revisione dei programmi dei primi due anni della scuola secondaria superiore parallelamente (e non sequenzialmente) all'iter parlamentare della legge di riforma degli ordinamenti. Fu pertanto costituita una Commissione Ministeriale, nel mese di febbraio 1988, con la presenza dei rappresentanti delle diverse ispirazioni ideali e culturali e con l'intenzione di realizzare, in corso d'opera, una corretta ed efficace interazione con il disegno legislativo di riforma.

La priorità politica, indicata nel programma del governo di allora (e confermata dai governi successivi), del prolungamento dell'obbligo di istruzione da 8 a 10 anni complessivi, da realizzare congiuntamente alla riforma dell'ordinamento delle scuole secondarie superiori, renderla particolarmente delicato ed impegnativo il compito della Commissione. Essa era infatti incaricata di redigere nuovi programmi proprio per la fascia di istruzione destinata ad entrare a breve termine nell'obbligo e quindi in un livello del processo formativo ancora necessariamente caratterizzato dalla presenza di un consistente nucleo di insegnamenti comuni ai diversi indirizzi.

Alla individuazione di tali insegnamenti, ed alla stesura dei relativi programmi, è stata in effetti dedicata la prima fase di attività della Commissione, mentre perdurava la mancanza di un punto di riferimento legislativo certo. In tali condizioni di contesto politico e istituzionale-parlamentare, l'ipotesi sulla quale la Commissione ha lavorato è stata comunque, quella di un sistema caratterizzato dall'equilibrio tra insegnamenti comuni a tutti gli indirizzi ed insegnamenti specifici per ciascuno di essi: un equilibrio costruito in modo tale da assicurare sia la coerenza verticale dei curricoli (cioè il corretto rapporto tra i diversi bienni e gli studi successivi), sia una efficace funzione di orientamento per gli studenti, fondata sulla possibilità di compiere scelte di indirizzo eventualmente rivedibili alla fine del primo o del secondo anno di studi.

La fase più recente dei lavori della Commissione, che ha visto il completamento dei piani di studio e la stesura dei programmi delle materie caratterizzanti i singoli indirizzi (marzo dicembre 1990), ha potuto avvalersi della ripresa del dibattito parlamentare sulla riforma e sul prolungamento dell'obbligo e della presentazione in tale situazione di un nuovo disegno di legge d'iniziativa del relatore in Commissione Cultura del Senato. A tale disegno la Commissione si è riferita in sede di rideterminazione degli insegnamenti comuni, con particolare riguardo per quelli scientifici, e di assestamento finale dei piani di studio dei diversi bienni.

Fisionomia della scuola attuale

L'assetto della scuola secondaria superiore è stato coerente? in passato, con una segmentazione delle conoscenze rapportata alla destinazione sociale e professionale degli studenti: per le professioni liberali, per mansioni intermedie, per qualifiche di primo livello. La tripartizione è evidentissima sia nelle discipline presenti nei curricoli, sia nei programmi di insegnamento. Mentre per i corsi liceali sono sempre state privilegiate discipline con programmi mirati a conoscenze fondanti sul piano storico, logico, linguistico, scientifico, per l'istruzione tecnica si è fatto ricorso a discipline e programmi tendenzialmente piegati al criterio della funzionalità rispetto a conoscenze settoriali e ad applicazioni tecniche. Nell'area poi della istruzione professionale le discipline e i programmi sono stati del tutto orientati ad applicazioni pratiche ed a forme diverse di operatività soprattutto manuale, mentre la cultura è stata intesa come una patina assai generica, piuttosto irrilevante rispetto alle finalità 'vere' dei corsi.

I lineamenti del progetto

Fra le molte diagnosi e terapie possibili, il progetto adottato privilegia ed assume come ipotesi di fondo l'esigenza di superare barriere e contrapposizioni tra i diversi indirizzi di studio, per assicurare agli allievi di tutti i bienni gli apporti conoscitivi e le potenzialità formative delle discipline che rappresentano i settori fondamentali della cultura.

Il passaggio ad un sistema scolastico ispirato a criteri di maggiore completezza formativa e di accentuata unitarietà culturale, strutturale e di ordinamento comporta in primo luogo la presenza ponderata, in ogni curriculum, delle stesse essenziali componenti della civiltà contemporanea.

I piani di studio dei primi due anni nascono quindi dal convergente apporto delle discipline già presenti in tutti i percorsi tradizionali (italiano, storia, matematica) e di nuovi elementi ritenuti oggi necessari per tutti i giovani (almeno una lingua straniera, l'avvio di una formazione giuridica ed economica, significative esperienze nel campo delle scienze sperimentali).

È ancora il criterio della unitarietà a suggerire un profondo ripensamento degli obiettivi di apprendimento e dei contenuti di tutti gli insegnamenti, al fine di sviluppare, attraverso esperienze di studio aperte in una molteplicità di direzioni, adeguate capacità di conoscenza e di comprensione della realtà, di comunicazione con gli altri e di espressione personale, di interpretazione e di valutazione critica, secondo modalità e livelli propri di una scuola secondaria superiore.

D'altra parte una formazione che proponga una più ampia e variegata gamma di sollecitazioni di diversa natura culturale sembra essere maggiormente in grado di aiutare l'adolescente ad orientarsi ed a trovare il terreno di approfondimento, scolastico e professionale, più rispondente ai suoi interessi: interessi che non appaiono ancora tutti evidenti al termine della scuola media e la cui mancata individuazione è alla base di molti insuccessi nel passaggio verso la scuola secondaria superiore, nonché di frustrazioni di ogni tipo lungo tutta la carriera scolastica e di insoddisfazioni e rimpianti nell'intero arco della vita.

Nelle sue forme attuali il progetto rappresenta una accettabile sintesi della pluralità di proposte formulate in risposta alle attese, alle aspirazioni ideali, alle esigenze di radicamento storico e di persuasiva identità culturale della società italiana, nella prospettiva della integrazione europea ed in presenza di uno straordinario progresso della scienza e della tecnologia, che va comunque dominato razionalmente.

Il coerente perseguimento di tale obiettivo, sollecitato anche dal forte ampliamento della base sociale di fruizione del sistema di istruzione secondario superiore, ha comportato da una parte il rafforzamento delle componenti scientifiche nei piani di studio degli indirizzi di tipo liceale e, dall'altra, la riduzione degli aspetti più applicativi dei piani di studio degli indirizzi tecnici e dell'istruzione professionale. In tal modo si è ritenuto di ricomporre la tradizionale dicotomia, sistematizzata a suo tempo da Giovanni Gentile, tra scuole a vocazione 'liberale' aperte per definizione alla continuazione degli studi, e scuole a vocazione 'professionale a terminalità conclusa.

Pur in questa apertura all'unificazione la Commissione si è preoccupata di non ridurre il peso degli elementi positivi del sistema scolastico tradizionale, anzi ha valorizzato lo spazio e l'apporto formativo di insegnamenti, come quello del latino e della filosofia, profondamente radicati nella tradizione educativa del Paese ed oggetto di crescente interesse anche a livello internazionale.

Unitarietà e differenziazione

Rispetto alla controversa questione della unificazione di tutti i percorsi secondo un identico modello formativo (cioè un biennio unico) ovvero di parziali diversificazioni all'interno di un quadro comune (ossia un biennio unitario articolato), il progetto della Commissione prende posizione a favore di questa seconda ipotesi, affiancando alle discipline previste per tutti i corsi di studio (le discipline comuni] altre discipline o comuni solo ad alcuni indirizzi o specifiche di un determinato indirizzo.

Si ritiene infatti che attraverso l'intreccio tra discipline comuni e discipline di indirizzo l'istruzione secondaria superiore possa dare puntuale risposta ad interessi culturali e professionali tendenzialmente orientati verso un circoscritto ambito del sapere [linguistico, letterario, scientifico, tecnologico, economico, delle scienze umane e sociali, artistico] senza che ciò comporti, per nessuno, la negativa conseguenza di trascurare le altre componenti fondamentali della cultura e della civiltà e quindi di mortificare potenzialità formative che possono concorrere non solo allo sviluppo di una personalità equilibrata, ma anche alla conquista di una più ricca competenza settoriale.

Le discipline scelte per conferire identità agli indirizzi offrono ai giovani organiche linee di approfondimento differenziato. E ciò nell'intento di concorrere alla definizione di più precise identità personali, che siano al tempo stesso rispettose delle aspirazioni dei singoli e del loro diritto ad un orientamento consapevole da un lato e delle reali aggregazioni e organizzazioni interne sia del mondo della ricerca sia del mondo produttivo e delle professioni dall'altro.

Il rapporto tra novità e tradizione

Le discipline di indirizzo riconfermano in parte tradizioni ed identità irrinunciabili per la loro persistenza nella nostra storia, ovvero ripropongono altrettanto tradizionali tematiche tecniche e tecnologiche, depurate per altro di tutti gli aspetti più acriticamente applicativi ed esecutivi. Altre ancora aprono la scuola a sollecitazioni intellettuali, culturali ed anche pratiche, le cui potenzialità formative ed orientative sono state fino ad oggi sottovalutate. Dall'insieme delle indicazioni emerge dunque l'immagine (e la sostanza) di un sistema scolastico impegnato a fornire, coerentemente con quanto da tempo sperimentato nelle scuole, una più ricca e completa offerta di itinerari formativi, nonostante il minor numero di specializzazioni.

Costituiscono importanti novità:

- a) il riconoscimento della rilevanza dello studio delle lingue straniere, assunto, oltre che come componente della formazione culturale comune, come elemento caratterizzante dell'indirizzo linguistico moderno;
- b) il potenziamento degli studi di scienze umane e sociali, inclusi in tutti i corsi di studio nelle forme del diritto e della economia, e posti alla base di uno specifico indirizzo connotato fin dall'inizio dalla presenza di Elementi di Psicologia, Sociologia e Statistica;
- c) la consistente autonoma presenza di materie scientifiche in tutti gli indirizzi ed in tutti gli anni di corso, senza precoci segmentazioni di contenuti e senza subordinazioni puramente applicative;
- d) l'introduzione dell'insegnamento di arte e musica in alcuni indirizzi.

La significativa valorizzazione delle scienze sperimentali, che ha portato alla introduzione del Laboratorio di Fisica e di Chimica in tutti gli indirizzi a prevalente identità scientifica e tecnologica, ha reso inoltre possibile la predisposizione di un nuovo percorso quinquennale ad alta valenza culturale e professionale particolarmente idoneo a porre le basi per professionalità tecniche di elevato livello, da affiancare al tradizionale liceo scientifico, anch'esso per altro profondamente riveduto.

Lo sforzo di ricomposizione del sapere e di recupero a fini formativi di tematiche fino ad oggi estranee alla cultura scolastica ha avuto altresì il risultato di consentire la riduzione del sistema secondario superiore a nove indirizzi (compresi i percorsi artistici e professionali) tre dei quali rappresentano una novità rispetto al passato (il linguistico moderno, il socio-psico-pedagogico, lo scientifico-tecnologico) Questo riassetto, che è al tempo stesso un arricchimento, dovrebbe agevolare in futuro le scelte da effettuare all'inizio della scuola secondaria superiore, che dovrebbero presentarsi come meno precoci e vincolanti di quelle attuali. In virtù infatti della più ampia base di conoscenze comuni è prevedibile che risultino meno traumatici e dispersivi i passaggi tra un indirizzo e l'altro.

I titoli terminali della scuola secondaria superiore.

La progettazione di curricula comprensivi, soprattutto nei primi due anni, di tutte le più significative componenti della cultura ha imposto una ridefinizione dei traguardi che possono essere conseguiti al termine del quinto anno dei percorsi che continuano a proporsi finalità professionalizzanti.

Rispetto al problema posto dalla società contemporanea di garantire ai giovani formazioni idonee ad un inserimento nel lavoro che sempre più esige una solida ed ampia cultura generale, unita ad abilità e conoscenze settoriali di livello anche molto specialistico, il progetto della Commissione tiene conto della opportunità di articolare nel tempo l'acquisizione di una o più specializzazioni professionali, prendendo un primo traguardo al termine della scuola secondaria superiore. Questo primo traguardo comporta il conseguimento di una preparazione professionale di base relativa a campi specifici (artistico, economico, tecnologico, suddiviso quest'ultimo in alcuni indirizzi dei settori industriale, agroindustriale, delle costruzioni e del territorio) e ad alcuni altri indirizzi con ordinamento speciale.

Al termine della scuola secondaria superiore il diplomato ha in tal modo la possibilità di inserirsi in ruoli lavorativi per i quali siano richieste le competenze generali e di indirizzo già acquisite, oppure può decidere di continuare gli studi per conseguire una specializzazione in corsi di formazione post-secondaria, sia non universitaria che universitaria.

Istruzione professionale ed artistica

Nel progetto innovativo vengono altresì ricompresi gli istituti professionali di Stato ed i percorsi della istruzione artistica, per i quali si prevedono interventi coerenti sia con lo schema unitario adottato per tutta la scuola secondaria superiore, sia con le peculiari esigenze delle formazioni che si svolgono in questi due specifici ambiti culturali e professionali.

Nel caso degli istituti professionali di Stato, i percorsi continuano a conferire, al termine del primo triennio, qualifiche di primo livello immediatamente spendibili nel mondo del lavoro, senza tuttavia escludere, e proprio in virtù dell'impianto unitario dei curricula, la possibilità di successive prosecuzioni in percorsi (variamente articolati) di maggiore specializzazione o nella stessa scuola secondaria superiore quinquennale.

Nel caso infine della istruzione artistica i percorsi tendono a sviluppare, in un più ricco contesto culturale e formativo, e su più solide basi scientifiche e tecnologiche, la capacità di tradurre operativamente la creatività in progetto ed il progetto in esecuzione qualitativamente valida.

La particolare natura di questi percorsi, da ricordare sempre ai bisogni formativi degli adolescenti nell'attuale contesto storico e nell'attuale clima di ricerca progettuale, artistica e professionale, comporta un ben dosato intreccio tra i contenuti culturali comuni a tutte le formazioni, dotati per loro natura di una maggiore stabilità di assetti, e le materie ed attività di indirizzo, contraddistinte invece da una più aperta flessibilità, adattabilità ed autonomia di contenuti e di modalità organizzative.

Conclusioni

A conclusione di questa introduzione va sottolineato che la nuova scuola appare più idonea di quella attuale a consentire la realizzazione dell'auspicata elevazione dell'obbligo di istruzione, secondo una logica che garantisce pari opportunità formative a tutti, in un contesto di grande flessibilità e di sostanziale considerazione per le diversità.

Nonostante l'impegno della Commissione la soluzione adottata presenta ancora alcuni aspetti problematici per l'oggettiva difficoltà di equilibrare adeguatamente il peso delle componenti del curriculum senza sovraccaricare l'impegno orario e di approfondimento degli studenti.

Spetterà al 'referente' politico, dopo l'acquisizione del parere del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, apportare gli aggiustamenti definitivi del progetto che si riterranno utili e funzionali. Tuttavia alcune modifiche, formali e parziali, sono già state introdotte nella fase redazionale dei programmi, nell'intento di rendere il 'prodotto' più comprensibile, più organico, più efficace. Esse sono state compiute da alcuni esperti e concordate con me e con i coordinatori dei gruppi disciplinari. Anche per questo motivo i programmi sono 'abilitati' per l'applicazione immediata in ogni ordine di scuola. In proposito verranno impartite opportune disposizioni. Valgono, per ora, le indicazioni contenute nelle circolari che riguardano la sperimentazione in generale e la sperimentazione dei nuovi programmi in particolare, nel quadro delle modalità indicate alle pagine XXI e XXII.

L'attivazione graduale nelle scuole dell'intero progetto permetterà di apportare quelle modifiche che una seria verifica di validità e di fattibilità renderà necessarie.

- - - omissis - - -

GUIDA ALLA LETTURA DEL TESTO

a cura del Comitato di Coordinamento

1. Per una piena comprensione del progetto innovativo proposto dalla Commissione si consiglia di leggere *integralmente* il testo e non solo le parti relative ai contenuti dei singoli insegnamenti o degli insegnamenti tradizionalmente ritenuti affini. Al di là, infatti, della necessaria informazione sulle nuove caratteristiche culturali e didattiche della scuola secondaria superiore, esiste per ciascun docente l'esigenza di interpretare nella sua globalità lo spirito del progetto, per realizzarlo attraverso l'insegnamento di titolarità e nel rapporto con i singoli studenti e con le classi.

Il lavoro di mediazione tra i giovani e il patrimonio culturale delle singole discipline, inserito comunque in un contesto più ampio ed organico di civiltà complessiva, così come il compito di sviluppare abilità e conoscenze il più possibile polivalenti, trasversali e non frammentarie, viene agevolato da sistematiche correlazioni con *tutte le* esperienze che gli studenti vivono nella scuola. Esse possono essere direttamente desunte dalla conoscenza analitica di tutti gli interventi che convergono verso il medesimo scopo formativo.

Va inoltre rilevato che una visione nello stesso tempo globale e articolata del progetto è indispensabile per una attività di programmazione, di verifica e di valutazione che superi i limiti di una concezione unilaterale della cultura e le inevitabili angustie di adempimenti soltanto burocratici.

2. Il testo si compone di *due parti*.

La prima definisce il quadro generale del progetto e si sviluppa su tre capitoli. Nel *primo capitolo*, dopo aver ricordato le ragioni di ordine culturale, pedagogico, politico e sociale che impongono un rinnovamento della scuola secondaria superiore, sono indicati i criteri progettuali assunti dalla Commissione (integralità e unitarietà dei piani di studio, differenziazione e identità specifica degli indirizzi, professionalità di base, continuità e orientamento) e viene descritta la struttura biennio-triennio e l'articolazione in indirizzi. Il *secondo capitolo* contiene i piani di studio e i quadri orari di tutti gli indirizzi proposti; è da tenere presente che la definizione dei piani di studio e degli orari dei primi due anni è sostanzialmente ben definita, mentre per i trienni si tratta di una prima approssimazione che dovrà essere rivista nella fase conclusiva dei lavori. Nel *capitolo terzo* sono esposte le linee generali di un sistema formativo post-secondario, non universitario, nel quale collocare i diversi percorsi di specializzazione dopo la maturità quinquennale.

La seconda parte contiene i programmi dei primi due anni.

Le ragioni della suddivisione dei programmi delle singole discipline in tre distinti capitoli sono spiegate nella premessa di pagina 93. Nel *capitolo quarto* sono elencate le finalità educative generali del biennio e le finalità specifiche di ciascuna disciplina. Il *capitolo quinto* comprende gli obiettivi di apprendimento e i contenuti delle singole discipline. Nel *capitolo sesto* sono fornite alcune indicazioni didattiche coerenti con le scelte culturali che caratterizzano i nuovi programmi. Infine, nel *capitolo settimo*, si propongono brevi ed essenziali considerazioni sul processo di programmazione-verifica-valutazione.

3. La lettura integrale non è necessariamente una lettura progressiva dal primo all'ultimo capitolo. Si può trovare utile partire dalla propria disciplina di insegnamento, leggendo per prima la parte sui contenuti, secondo un approccio di tipo tradizionale. Il programma infatti, nella sua accezione più ristretta, indica normalmente la lista dei contenuti. In questo testo, invece, *al termine programma si dà una accezione più ampia: esso* comprende, insieme ai contenuti, le finalità e gli obiettivi. Inoltre ciascun programma particolare acquista senso pieno solo quando viene interpretato nel contesto dell'intero progetto. Questa è la ragione per la quale non basta la lettura solo dei contenuti.

IL QUADRO GENERALE

Premessa

1. In questa prima parte vengono sinteticamente esposte le ragioni culturali, psicopedagogiche e sociali del progetto di nuova scuola secondaria superiore proposto dalla Commissione, le ipotesi su cui si fonda e le concrete scelte di piani di studio in cui si traduce. La sua lettura è quindi condizione necessaria per comprendere la proposta di programmi per i primi due anni contenuta nella parte seconda.

2. Il rinnovamento della secondaria superiore è stato dibattuto per lungo tempo. Le affermazioni della sua urgente necessità si sono scontrate finora, per varie ragioni, con l'indecisione politica. Probabilmente la ragione principale dell'indecisione sta nel fatto che il rinnovamento di cui c'è bisogno non è riducibile ad un cambiamento della struttura, dei piani di studio e dei programmi, né ad una eliminazione degli squilibri e delle difformità che caratterizzano negativamente la struttura attuale. Esso richiede prima di tutto un progetto culturale nuovo, senza il quale l'ordinamento rischia di essere sì una struttura ben costruita, ma con fondamenta poco solide. Richiede anche un consenso culturale e sociale, difficile da ottenere se si discute prevalentemente sui 'contenitori' e meno sul 'contenuto'.

3. L'assetto attuale della secondaria superiore è stato elaborato, per quanto riguarda i criteri progettuali e le scelte di struttura, agli inizi di questo secolo. È ragionevole pensare che una scuola pensata per gli inizi del secolo futuro abbia bisogno di un nuovo assetto non solo strutturale, ma anche culturale. La proposta della Commissione è prima di tutto un nuovo *progetto culturale ed educativo*.

4. *L'idea guida* di questo progetto si ispira al proposito di realizzare in tutti gli ambiti dell'istruzione secondaria superiore un elevato livello di maturazione culturale e formativa, in cui siano presenti simultaneamente le ispirazioni e i contributi formativi provenienti dalla cultura umanistico-letteraria, dalle sfere dell'espressione artistica, dallo stile di oggettività e rigore metodologico imposto dai paradigmi della scientificità, dalla correlazione fra sapere teorico e operare efficace che contrassegna una matura coscienza tecnologica. Nello stesso tempo essa si propone di non ignorare gli elementi di riflessione e consapevolezza morale, sociale e politica che debbono inquadrare l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità al fine di una formazione personale degli studenti che li ponga in grado di operare le loro scelte di professione e di vita e di impegnarsi con matura partecipazione nelle vicende del proprio tempo storico. Questa comunanza di ispirazioni intende d'altro canto coniugarsi con il rispetto delle differenze individuali, con la diversità delle inclinazioni e attitudini, con la varietà delle scelte vocazionali e dei progetti professionali degli studenti, favorendo anzi la loro migliore individuazione e più efficace promozione.

5. Le proposte della Commissione lette al di fuori o contro questa ipotesi culturale e progettuale possono non essere comprese e valutate in modo corretto. L'aver messo insieme, per la prima volta da decenni, un nuovo contenuto in un nuovo contenitore e in ogni caso utile alla ripresa del dibattito e può rendere più percorribile la strada a coloro che devono decidere.

IL PROGETTO

Il capitolo è composto di sette paragrafi. Il paragrafo 1.1. indica in quale modo specifico la scuola secondaria superiore risponde ai bisogni di formazione dell'uomo e del cittadino. Nei paragrafi 1.2., 1.3., 1.4. e 1.5. sono precisati i criteri progettuali del rinnovamento della secondaria superiore: l'integralità l'unitarietà dei piani di studio, la differenziazione e l'identità specifica dei percorsi, il grado di terminalità, la continuità e l'orientamento. Nei paragrafi 1.6. e 1.7. sono illustrati alcuni aspetti relativi alla struttura verticale (biennio-triennio) e orizzontale (gli indirizzi) dei quinquenni di secondaria superiore.

1. 1. Funzione educativa e culturale *superiore*

1.1.1. Il fine generale delle scuole di ogni grado e ordine è la *formazione dell'uomo e del cittadino*. Anche la scuola secondaria superiore, quindi, ha il compito di rispondere ai bisogni educativi individuali e alle nuove esigenze di formazione poste dallo sviluppo culturale, sociale ed

economico. Deve però rispondere *in modo specifico e proporzionato* alla fascia di età cui si rivolge, cioè all'adolescenza.

1.1.2. In una situazione socio-ambientale caratterizzata da forte complessità e da un accentuato pluralismo di modelli e di valori, *l'adolescente* manifesta il bisogno di esperienze culturali, relazionali e sociali significative per la propria crescita, di un orientamento che valorizzi e chiarifichi specifiche inclinazioni ed attitudini, di un'identità personale in grado di interagire criticamente con l'ambiente, di un aiuto per elaborare le proprie scelte valoriali e per proiettarle sul futuro, di una guida per appropriarsi di criteri di analisi e di strumenti di giudizio critico.

1.1.3. La scuola secondaria superiore risponde alle attese dell'adolescente per quanto riguarda lo sviluppo dei processi cognitivi, le relazioni con gli altri e l'impegno preparatorio alla vita sociale e produttiva con una più qualificata funzione educativa e culturale. Essa postula un *innalzamento quantitativo e qualitativo del livello di formazione generale*, sia come apertura a molteplici istanze culturali, sia come migliore organizzazione delle conoscenze acquisite.

1.1.4. Assegnare alla scuola secondaria superiore una funzione educativa e culturale più qualificata significa, in primo luogo, dare a *tutti i piani di studio* uno spessore tale da comprendervi *l'insieme* dei sistemi concettuali e simbolici con i quali l'uomo cerca di interpretare se stesso e la realtà dei sistemi di valore in base ai quali vengono giudicate le azioni e le situazioni, dei sistemi espressivi attraverso i quali prende forma l'esperienza vissuta e dei sistemi di azione che permettono di dominare e di organizzare l'ambiente sociale e produttivo.

1.1.5. In secondo luogo, la maggiore qualificazione della funzione educativa e culturale della scuola secondaria superiore sta nella esigenza che a *ciascuna disciplina* del piano di studi (indipendentemente da astratte o funzionali suddivisioni classificatorie del tipo: discipline comuni, discipline di indirizzo, discipline professionali ecc.) sia data una *impostazione intenzionalmente culturale* (cioè critica, riflessiva, consapevole). In tal modo, sul piano metodologico, si garantisce a tutti gli insegnamenti pari e alta qualità, indipendentemente dalla appartenenza a una certa classificazione o a un determinato percorso piuttosto che ad un altro.

1.1.6. La secondarietà *superiore* consiste essenzialmente proprio nel fatto che in ogni insegnamento si deve soddisfare l'esigenza di criticità, di riflessione e di consapevolezza, passando progressivamente da un'ottica analitica (prevalente nella scuola secondaria inferiore) a un'ottica sintetica (tipica della scuola secondaria detta appunto superiore). In altri termini è fondamentale, in ogni disciplina, il passaggio dal semplice 'imparare' al 'rendersi conto', cioè a prendere coscienza dei diversi tipi di 'perché' che si pongono a proposito delle varie cose che si imparano. Dal momento poi che questi distinti 'perché' tendono spesso a richiamarsi e a collegarsi reciprocamente, è necessario che lo studente sia avviato a raggiungere almeno una *prima sintesi delle conoscenze*, in modo che ogni particolare sia 'compreso' in un contesto più ampio e trovi il suo posto e la sua ragione.

1.1.7. La pedagogia e la didattica della scuola secondaria superiore sono dunque 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.

1. 2. Integralità e unitarietà dei piani di studio

1.2.1. Un piano di studi è sempre una interpretazione concreta, in un determinato momento storico, di una teoria della cultura e della scuola. In esso si definisce, infatti, ciò che una certa società giudica che un cittadino debba sapere ex scuola. A giudizio della Commissione, nell'attuale momento storico è necessario modificare i criteri di costruzione dei piani di studio della scuola secondaria superiore definiti, per quanto riguarda il loro impianto culturale ed educativo, nei primi decenni di questo secolo. Modificarli significa eliminare i punti di debolezza (che ci sono) senza però abbandonare i punti di forza (che tuttora essi conservano).

1.2.2. I punti di forza del vecchio impianto sono certamente molti, ma è qui sufficiente ricordare i due principali. Nel settore dei licei – più precisamente nel loro paradigma, il liceo classico – la componente più forte è la ricchezza di potenzialità formative data da un piano di studi in cui la riflessione critica sulle idee, sulle visioni del mondo, sul senso della vita, sul contesto storico ecc., capace di stimolare la formazione delle convinzioni personali, dei riferimenti di valore e dei sistemi di significato, è favorita dalla presenza di discipline quali le letterature, la storia (comprese le 'storie di') e la filosofia. Nel settore degli istituti tecnici il principale punto di forza sta negli insegnamenti tecnologici teorici e pratici, se e quando attraverso essi si dà spazio non

solo alla conoscenza efficace (saper fare), ma anche alla conoscenza riflessa (sapere perché si deve fare così) e all'atteggiamento progettuale.

1.2.3. I punti di debolezza degli attuali curricula non riguardano aspetti di secondaria importanza. In primo luogo è da rilevare che proprio il punto di forza del liceo è il punto di maggiore debolezza dell'istituto tecnico e viceversa, tanto che appare ragionevole ipotizzare una qualche forma di reciproca compensazione. Ma il problema non sta solo in questo. La debolezza principale dipende dal fatto che nei piani di studio di entrambi i tipi di scuola sono assenti o sono scarsamente rappresentate componenti culturali ritenute oggi essenziali per la formazione dell'uomo e del cittadino. Al liceo mancano del tutto le componenti economiche, giuridiche e sociologiche, necessarie per comprendere la realtà presente; nel contesto dell'impianto storicistico poca importanza riesce ad avere la formazione scientifica, che è invece parte molto rilevante della cultura e della vita contemporanea. L'istituto tecnico risente soprattutto della prima debolezza del liceo, ma in parte anche della seconda, almeno là dove il tecnicismo prende il sopravvento; debole, poi, è la presenza delle dimensioni letteraria e storica ed è assente quella filosofica.

1.2.4. Le considerazioni precedenti portano ragionevolmente a ritenere che l'inserimento nei piani di studio di tutte le componenti culturali ritenute oggi essenziali per la formazione degli adolescenti sia una scelta obbligata. Di conseguenza, *nella progettazione dei piani di studio conviene sostituire al criterio della parzialità, utilizzato in passato, il criterio della integralità*. Il termine integralità indica che le componenti essenziali ci sono tutte e nello stesso tempo non esclude la possibilità che ciascuna di esse sia presente in proporzioni diverse.

1.2.5. *Il criterio della integralità è il fondamento sia della unitarietà della scuola secondaria superiore sia della sua differenziazione*, perché permette di ridurre le diversità 'di natura' senza eliminare le diversità 'di funzione'. Riduce le prime, perché diminuisce la distanza tra due scuole - licei e istituti tecnici - pensate all'origine con 'nature' molto diverse; non elimina le seconde, perché lascia spazio a diverse combinazioni delle componenti culturali essenziali in rapporto alle diverse 'funzioni' degli indirizzi.

1.2.6. L'unitarietà, oltre che su quanto detto al punto 1.1.5., si fonda anche *sulle discipline comuni*. Nel biennio esse sono state scelte in modo da costituire il sistema disciplinare più adatto a soddisfare in misura sufficientemente completa (cioè integrale) le esigenze di formazione della personalità dell'adolescente.

1. 3. Differenziazione e identità specifica degli indirizzi

1.3.1. Fatta salva l'unitarietà d'ispirazione che caratterizza la scuola secondaria superiore, le esigenze *orientative e in senso lato professionalizzanti* alle quali essa deve soddisfare *impongono una differenziazione dei percorsi* che, convenzionalmente, si può introdurre mediante la scansione in indirizzi. Ciò non contrasta con le idee esposte nei due paragrafi precedenti. Infatti, le caratteristiche di integralità e di unitarietà dei piani di studio e l'esigenza di una formazione generale ampia e qualitativamente migliore per tutti i giovani non implicano, ovviamente, che si debbano studiare le stesse cose o che le diversità debbano ridursi a un piccolo ventaglio di opzioni. La differenziazione di cui qui si parla è una differenziazione *sostanziale*, che si traduce nella definizione di curricula distinti e ben identificati, di pari qualità culturale e formativa, quindi senza gerarchie predeterminate. La differenziazione proposta è inoltre *graduale*, nel senso che le diversità si accentuano lungo il percorso. Di conseguenza anche l'identità specifica di ciascun indirizzo si manifesta, normalmente, con gradualità, non solo attraverso la suddivisione in sub-indirizzi (come nel caso dei tecnologici) a partire dal terzo anno, ma anche mediante la distribuzione funzionale e ben proporzionata delle discipline e degli orari di insegnamento lungo il quinquennio.

1.3.2. Ad evitare che la scansione in indirizzi si trasformi in settorializzazione, provvede la presenza di un congruo numero di *discipline comuni* a tutti gli indirizzi o ad alcuni di essi. La presenza di queste discipline è particolarmente incisiva nel biennio, mentre il loro peso curricolare decresce nel triennio, per garantire lo spazio indispensabile alle *discipline più caratterizzanti* via via che si procede verso il compimento del ciclo degli studi secondari superiori.

1.3.3. L'identità specifica dei singoli indirizzi non è ovviamente legata soltanto alla presenza più o meno consistente delle discipline caratterizzanti, cioè delle discipline di indirizzo. Essa è determinata anche dalle proporzioni (di discipline, di programmi e di orari) assegnate in ciascun piano di studi alle componenti culturali essenziali (si veda il punto 1.2.4.). Queste compo-

nenti si possono convenzionalmente raggruppare secondo la seguente tripartizione: linguistico letterario artistiche, storico antropologico sociali, matematico scientifico naturalistiche. Ai gruppi di componenti si possono far corrispondere gruppi di discipline. Ad esempio, al primo gruppo si possono associare Lingua e letteratura italiana, straniera, greca, latina, Arte, Musica; al secondo, Storia, Filosofia, Diritto, Economia, Sociologia, Geografia; al terzo, Matematica, Biologia, Chimica, Fisica, le Tecnologie, i Laboratori. La tripartizione, ovviamente, è soltanto strumentale. Può servire a valutare i rapporti quantitativi tra i raggruppamenti disciplinari. In tal modo si è in grado di fornire una prima precisazione dell'identità di ciascun indirizzo.

1.3.4. L'identità specifica di ciascun indirizzo non è tuttavia una questione primariamente 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 è necessariamente più carica nei trienni, perché in quel periodo il numero delle differenze aumenta.

1. 4. Terminalità e professionalità

1.4.1. La voce "terminalità" richiama l'idea della conclusione, del compimento, del risultato. In effetti qui è usata per indicare il grado di *conclusività* o di compiutezza attribuito 'per legge' ai diversi itinerari di studio. La questione risulta immediatamente chiara se si considera come è nato storicamente l'attuale ordinamento.

1.4.2. *Il sistema scolastico secondario è nato, più di cento anni fa, in forma dicotomica: da un lato l'istruzione classica (cioè i licei, scuole chiamate a dare « una conveniente cultura letteraria e filosofica » per accedere agli studi universitari), dall'altro l'istruzione tecnica (cioè gli istituti, scuole chiamate a dare « la conveniente cultura generale e speciale, per accedere a determinate professioni).* L'istruzione classica venne dunque istituita 'per legge' come percorso aperto, cioè non conclusivo (nel linguaggio utilizzato in questo testo si direbbe a terminalità molto debole). L'istituto tecnico venne invece istituito come percorso chiuso, cioè compiuto (quindi a terminalità molto forte). La spaccatura tra i due ordini di scuola fu criticata aspramente fin dall'inizio. ma rimase nell'ordinamento, anche perché era parzialmente giustificata, almeno di fatto, dall'ordine delle cose, ossia dalla realtà sociale e dalla corrispondente stratificazione dei livelli professionali. Nel tempo questo 'ordine delle cose' è cambiato. È cambiata invero anche la scuola, almeno nei fatti se non ancora nelle leggi. e *la tendenza del cambiamento è verso la riduzione della dicotomia.*

1.4.3. Va detto in primo luogo che la riduzione della dicotomia non *implica affatto un'equiparazione del grado di terminalità degli indirizzi.* La realtà sociale e professionale non è cambiata in modo così radicale. Ma certamente è necessario scartare i valori di estremità vale a dire i gradi molto deboli e molto forti di conclusività quelli molto deboli perché ogni itinerario formativo non può mancare di una certa valenza professionalizzante utilizzabile in una attività lavorativa già dopo il quinquennio di secondaria; quelli molto forti perché la scuola non li può più raggiungere senza rinunciare ad una solida formazione culturale generale. Eliminate le punte estreme. rimane una gamma di valori intermedi entro i quali far variare le terminalità (i gradi di conclusività) dei diversi indirizzi di studio. In questo modo *tutti i percorsi restano potenzialmente aperti ed anche parzialmente conclusi.*

1.4.4. L'espressione *professionalità di base* può riassumere bene il tipo di terminalità che la Commissione propone per la secondaria superiore. Il 'di base' indica che si tratta di una formazione con caratteristiche di generalità e di ampiezza, così come è richiesto dalle moderne professioni. D'altra parte il richiamo alla professionalità indica che non si tratta di una formazione generica e indifferenziata. Ciò che *viene escluso dall'orizzonte della secondaria superiore*, perché quasi totalmente illusoria nel quadro attuale del mondo del lavoro e delle professioni, è la *specializzazione* di livello superiore, che dovrà avvenire dopo il compimento degli studi strettamente 'scolastici'. Non contrasta più di tanto con questa ipotesi neppure l'eventuale esistenza (o mantenimento) di istituti a ordinamento speciale, tradizionalmente con carattere più specialistico, perché è possibile, all'interno della gamma di valori di cui si è detto sopra, collocarli nella parte più alta senza che essi debordino.

1.4.5. *La professionalità di base*, descritta sopra in termini strutturali, ha un significato preciso sul versante curricolare e didattico. In particolare per l'istruzione tecnica, il confronto tra i piani di studio attuali e quelli proposti dalla Commissione mostra che i nuovi impianti curricolari (meno settoriali e più integrali, aperti a molteplici forme del sapere e nello stesso tempo specificamente orientati) rafforzano la formazione di base, generale e teorica. Questo tipo di formazione costituisce il fondamento della 'conoscenza dei perché'. da una preparazione polivalente e flessibile e assicura maggiori capacità di specializzazione successiva.

1. 5. Continuità e orientamento

1. 5.1. Il tema della *continuità* interessa esplicitamente e primariamente i primi due anni della secondaria superiore. Continuità è il termine qui utilizzato per richiamare l'attenzione su alcuni aspetti importanti del passaggio dalla secondaria inferiore a quella superiore, senza con ciò negare che in questo passaggio, come già è stato detto al punto 1.1.6., siano da considerare anche elementi di *discontinuità*.

1.5.2. Il rinnovamento della secondaria inferiore ha proposto traguardi formativi che dovrebbero costituire, *in linea di principio*, i punti di partenza della secondaria superiore. Il forte numero di fallimenti e di abbandoni, che si verificano soprattutto nel primo anno della secondaria superiore, rivela chiaramente l'esistenza di difficoltà di vario tipo che rendono l'affermazione precedente, in molti casi, solo parzialmente confermata *in linea di fatto*. Una risposta concreta a queste difficoltà deve partire da un *accertamento* degli effettivi risultati conseguiti dagli studenti nella scuola media, per progettare gli opportuni e gradualmente interventi atti a far sì che le differenze di partenza non compromettano il conseguimento dei traguardi di arrivo. La continuità non esiste. del resto, senza una *gradualità*.

1.5.3. La realizzazione di una dimensione orientativa della scuola secondaria superiore è importante perché è specialmente in questa fascia di età e di scolarità che il processo orientativo lungo e continuo, raggiunge un punto culminante. Essa presuppone *l'assunzione dell'orientamento come una modalità educativa intrinseca della scuola in quanto tale*, cosicché tutte le attività curricolari che vengono svolte e tutte le relazioni interpersonali che si costituiscono diventino esplicitamente orientative. Ciò naturalmente non esclude, anzi richiede, l'apporto informativo proveniente dall'esterno, perché questo serve a fondare su dati realistici il progetto educativo elaborato nella scuola.

1.5.4. Le *finalità generali* dell'orientamento nella secondaria superiore sono sinteticamente riconducibili alle seguenti: la maturazione della identità personale e sociale e della capacità decisionale; la chiarificazione e la pianificazione del futuro professionale alla luce di un personale progetto di vita.

1.5.5. La scuola realizza le proprie finalità, anche quelle orientative, principalmente attraverso le *discipline di insegnamento*. Esse vanno utilizzate per rilevare e sviluppare le attitudini. Le capacità, gli stili cognitivi, le preferenze e gli interessi degli studenti. Ma la loro potenzialità orientativa sta anche nel fatto che le conoscenze, le abilità, le mappe concettuali e gli schemi procedurali appresi e sviluppati nel corso degli studi sono, sia pure in condizioni diverse, gli stessi richiesti dal mondo del lavoro e dalla società in generale, che, in ultima analisi, i piani di studio altro non sono se non una potente formalizzazione e pedagogizzazione della cultura della vita e del lavoro. Questa complessa mediazione affidata alle discipline non ha solo il risultato di sostenere la motivazione all'apprendimento (che è già di per sé un ottimo risultato ai fini dell'orientamento perché determina il successo scolastico e quindi l'autostima, ma ha anche quello di portare al consolidamento o al cambiamento della scelta fatta al momento dell'iscrizione al primo anno.

1.5.6. Un secondo e non meno importante mezzo di cui si serve la scuola per raggiungere le finalità orientative è il tipo di *relazioni instaurate tra i soggetti che condividono l'esperienza educativa*. Accanto alle componenti cognitive hanno infatti rilevanza le dinamiche emotive relazionali, che devono essere basate sulla reciproca fiducia e stima. Da questo punto di vista sono da favorire tutte le forme efficaci di coinvolgimento diretto degli studenti nella programmazione, nella conduzione e nella valutazione delle attività didattiche. La capacità di auto-orientamento non nasce all'improvviso: è frutto di esercizio, di prove e anche di errori, che l'educatore deve saper guidare o correggere.

1. 6. Biennio e triennio

1.6.1. Caratteristica della scuola secondaria superiore e quella di strutturarsi su un arco quinquennale. all'interno del quale sono previsti un biennio iniziale e un successivo triennio. La *scansione in biennio e triennio è suggerita dalla necessità di procedere gradualmente verso una più accentuata differenziazione*, tenendo conto della inopportunità di costringere gli studenti a scelte precoci nel periodo della prima adolescenza e della necessità di rendere tali scelte sufficientemente reversibili qualora un più preciso orientamento personale, o altre circostanze, dovessero consigliarlo. Questa fondamentale esigenza deve d'altronde conciliarsi con l'esigenza non meno essenziale di assicurare una effettiva propedeuticità dei vari bienni rispetto ai trienni ai quali sono intrinsecamente orientati dentro i singoli indirizzi.

1.6.2. 1 piani di studio dei primi due anni comprendono discipline comuni a tutti gli indirizzi, discipline comuni ad alcuni indirizzi e discipline specifiche di singoli indirizzi. Per il dettaglio e per gli orari settimanali si veda a pag. 23 e seguenti. Qui è sufficiente considerare le innovazioni, non senza aver prima fatto notare che *la tripartizione è soltanto funzionale (serve a distinguere elementi strutturali di unitarietà e di differenziazione) e non è certo gerarchica*. In nessun modo infatti si può sostenere che le discipline comuni sono quelle più importanti o più formative. Di per se, addirittura, si potrebbe ragionevolmente ritenere che non ci siano discipline più fondative di altre, perché la dignità formativa non è vanto legata ai contenuti, quanto piuttosto al modo con cui i contenuti vengono proposti. Se i contenuti sono insegnati e appresi in modo critico, riflesso e consapevole, allora la dignità formativa è assicurata indipendentemente dall'essere una disciplina totalmente comune, parzialmente comune oppure di indirizzo.

1.6.3. Il criterio della integralità è applicato già *nei primi due anni*. L'insieme delle discipline ricopre in maniera abbastanza ampia i settori linguistico letterario artistico, storico antropologico sociale, matematico scientifico tecnologico (settori assunti convenzionalmente come rappresentativi di tutte le componenti culturali essenziali). Le proporzioni tra i ricoprimenti settoriali sono naturalmente diverse e questo corrisponde al fatto che è necessario assicurare una prima differenziazione tra gli indirizzi. La presenza di Educazione fisica e di Religione (per coloro che se ne avvalgano) completa il quadro disciplinare, che così diventa un sistema adeguato di risposta alle esigenze formative dell'adolescente. Proprio per coprire una lacuna della formazione di base del cittadino in quanto tale è stato inserito l'insegnamento di *Diritto ed Economia*, cui è anche parzialmente assegnato il compito di un'educazione civica che, per altri aspetti non strettamente cognitivi, riguarda trasversalmente tutte le discipline e anche le dinamiche relazionali. Altre importanti novità sono il potenziamento di insegnamenti artistici (Arte e Musica) in alcuni indirizzi e del *Laboratorio di Fisica e di Chimica* in altri.

1.6.4. *Nei trienni* gli equilibri fra i tre settori si differenziano in modo più netto perché più manifesta diventa l'identità specifica di ciascun indirizzo. L'integralità resta comunque assicurata. Se si tiene infatti conto che una disciplina può prestarsi a soddisfare più di una esigenza, è chiaro che le componenti essenziali possono essere sufficientemente rappresentate anche se a ciascuna di esse non corrisponde una disciplina specifica. L'opportunità di non far mancare a tutti gli studenti un supporto fondamentale alla riflessione critica e alla consapevolezza dei significati ha suggerito di introdurre *in tutti i piani di studio un insegnamento di Filosofia*, secondo modalità che verranno approfondite nel momento della stesura dei programmi.

1.6.5. Quanto agli *insegnamenti scientifici* si è scelta la soluzione di distribuirli nell'arco dell'intero quinquennio secondo una successione giustificata primariamente da criteri didattici, cioè in funzione di una sopportabile ripartizione dai carichi complessivi di apprendimento richiesti anno per anno agli studenti.

1. 7. Gli indirizzi

1.7.1. Gli indirizzi di scuola secondaria previsti dal progetto della Commissione sono, in ordine alfabetico, i seguenti: **artistici, classico, economico, linguistico, professionali, scientifico, scientifico-tecnologico, socio-psico-pedagogico, tecnologici**. Gli indirizzi artistici, professionali e tecnologici hanno ulteriori suddivisioni interne. Per i tecnologici la suddivisione piena comincia in realtà solo a partire dal terzo anno, Sugli indirizzi artistici e professionali si vedano le note a pag. 26. 'Alcune delle denominazioni possono essere considerate provvisorie (è il caso, ad esempio, dell'indirizzo scientifico-tecnologico oppure di quello socio-psico-pedagogico).

1.7.2. Va da sé che la *denominazione degli indirizzi ha un valore eminentemente amministrativo, più che concettuale*, dal momento che le intitolazioni proposte non intendono affatto suggerire l'idea che soltanto in essi venga promossa quella componente della cultura generale che corrisponde alla loro denominazione. Così, ad esempio, il fatto che si prevedano indirizzi artistici non significa che la presenza della *dimensione artistica* possa essere ignorata o trascurata negli altri indirizzi. Non diversamente, la *dimensione umanistica*, attribuita in modo specifico alle discipline tradizionalmente dette umanistico-letterarie e a quelle che oggi vengono chiamate scienze umane, in senso più generale deve permeare tutti gli indirizzi e tutti gli insegnamenti. Quanto alla *scientificità*, poi, essa è un tratto che accomuna non soltanto le matematiche e le scienze naturali, ma anche tutte le discipline coltivate con 'rigore scientifico'. dalla storiografia, alla linguistica, all'economia, al diritto, a tutte le tecnologie ed è ovvio che nessuna disciplina scolastica può essere seriamente impostata senza includere anche il suo specifico aspetto di scientificità. Anche per la tecnologia vale un discorso simile essa in generale riguarda la condotta efficace di processi nei più svariati ambiti. in vista dell'ottenimento di risultati sicuri e affidabili, ma allora è chiaro che non può limitarsi al settore dei processi industriali e produttivi: esistono tecniche artistiche, giuridiche, economiche, filologiche, storiche, educative e via dicendo. Finalmente, quanto alla *professionalità* già si è detto che essa è onnicomprensiva, tanto che in ogni indirizzo il processo formativo deve poter condurre all'acquisizione di una corrispondente preparazione professionalizzante.

1.7.3. Gli indirizzi proposti, eccetto uno, sono conferme o *modifiche di indirizzi tradizionali*. Evidentemente, anche per i casi di conferma della denominazione, sono rinnovati i piani di studio. L'indirizzo socio-psico-pedagogico è la trasformazione dell'istituto magistrale, quello economico sostituisce i diversi tipi di istituti tecnici commerciali, l'indirizzo linguistico (presente finora nella scuola non statale e solo sperimentale in quella statale) copre una lacuna da tempo avvertita. Queste modifiche sono riconosciute necessarie. Non si è ritenuto utile, invece, riproporre le *ibridazioni* (si noti che il termine non ha nulla di negativo!) tra indirizzi che esistono nell'ordinamento attuale (ad esempio, Tra economico e linguistico, nell'indirizzo per periti aziendali e corrispondenti in lingue estere) perché è sembrato che mal si accordassero con i criteri progettuali assunti per questa proposta. Non è escluso, tuttavia, che il problema possa essere riconsiderato in relazione ai trienni.

1.7.4. L'elemento più appariscente di novità è dato dalla proposta di un indirizzo per ora denominato *scientifico-tecnologico*. Esso è stato proposto per venire incontro alla esigenza di raccordare in modo più efficace il mondo 'umanistico' con quello 'scientifico' e soprattutto quest'ultimo con quello 'tecnologico'. In questa scelta si sono inseriti elementi affettivo-emotivi, in particolare speranze o timori, che solo la giustificazione fondata su ragioni meno soggettive può contribuire a dissipare. Certamente è necessario, nella successiva e finale fase dei lavori, approfondire le ragioni oggettive della proposta per trovare le modalità più opportune di tradurre nei Curricoli scolastici l'esigenza di un più efficace raccordo tra i mondi sopra indicati.

I PIANI DI STUDIO

Sommario

I primi due paragrafi del capitolo riportano, in due tavole separate, i piani di studio degli indirizzi e il quadro orario settimanale proposto. Sono aggiunte alcune note esplicative. Il paragrafo 2.3. contiene una prima ipotesi di piani di studio per i trienni dei diversi indirizzi. Sono suddivisi in quattro gruppi: classico, linguistico e socio-psico-pedagogico; scientifico e scientifico-tecnologico; tecnologici; economico. Le note di commento spiegano le scelte disciplinari e, nel caso degli indirizzi tecnologici, indicano il profilo del diplomato, i possibili sbocchi immediati e i percorsi post-secondari

2. 1. Indirizzi e piani di studio dei bienni

Gli attuali indirizzi della secondaria superiore sono ridotti a sette più il gruppo degli indirizzi artistici (per i quali si veda la nota 1) e il gruppo degli indirizzi professionali (per i quali si veda la nota 2).

L'*indirizzo socio-psico-pedagogico* potrebbe essere in seguito denominato 'di scienze umane e sociali'.

Per l'*indirizzo scientifico-tecnologico* si rinvia a quanto detto alle pagine 19-20, 41 e 45.

Gli *indirizzi tecnologici* sono suddivisi in tre settori: industriale, costruzioni e territorio, agroindustriale. Il piano di studi è identico, salvo qualche variazione di contenuto nell'insegnamento di Tecnologia e Disegno 2.

Nelle due pagine seguenti vengono riportati i piani di studio per i primi due anni della scuola secondaria superiore.

Essi comprendono:

- discipline comuni a tutti gli indirizzi,
- discipline comuni ad alcuni indirizzi,
- discipline specifiche di singoli indirizzi.

Le discipline **comuni a tutti** gli indirizzi sono:

- EF *Educazione fisica*,
- R *Religione*, per coloro che se ne avvalgono,
- IT *Italiano*,
- LS1 *Lingua straniera 1*,
- S *Storia*,
- DE *Diritto ed Economia*,
- M *Matematica e Informatica*,
- ST *Scienze della Terra*, al primo anno,
- B *Biologia*, al secondo anno.

- - - omissis - - -

Le discipline **comuni ad alcuni** indirizzi sono:

- LS2 *Lingua straniera 2*, negli indirizzi linguistico ed economico.
- LA *Lati no*, negli indirizzi classico, linguistico, socio-psico-pedagogico e scientifico;
- AM *Arte e Musica*, come Latino,
- GE *Geografia*, negli indirizzi classico, linguistico, socio-psico-pedagogico, scientifico, scientifico-tecnologico, tecnologici e artistici;
- LFC *Laboratorio di Fisica e di Chimica*, negli indirizzi scientifico, scientifico-tecnologico, tecnologici ed economico.

Le discipline **specifiche** di singoli indirizzi sono:

- GR *Greco*, nell'indirizzo classico,
- PSS *Elementi di Psicologia, Sociologia e Statistica*, nell'indirizzo socio-psico-pedagogico,
- TDI *Tecnologia e Disegno 1*, nell'indirizzo scientifico-tecnologico,
- TD2 *Tecnologia e Disegno 2*, negli indirizzi tecnologici,
- LTT *Laboratorio Trattamento Testi*, nell'indirizzo economico,
- EA *Economia aziendale*, nell'indirizzo economico.

Note

1. Indirizzi artistici

La Commissione non presenta una proposta completa. Non rinuncia tuttavia ad affermare che anche questi indirizzi, per coerenza con l'impianto generale, dovrebbero essere strutturati in un biennio più un triennio e che nel biennio dovrebbero essere incluse nel piano di studi le discipline comuni a tutti gli indirizzi della secondaria più Geografia.

2. Indirizzi professionali

La Commissione propone solo le discipline comuni a tutti gli indirizzi. Giudica infatti vitale conservare o, meglio, restituire a questo tipo di scuola la flessibilità e la continua capacità adeguativi che è indispensabile attribuirgli.

3. L'ordine con il quale sono elencate le discipline è spiegato nella premessa di pag. 93.

2. 2. Ipotesi per il quadro orario dei bienni

Il quadro orario è basato su una ipotesi di 34 lezioni settimanali per tutti gli indirizzi. In questo totale è computato anche l'insegnamento di Religione cattolica, disciplinato secondo la normativa vigente.

La proposta si può ritenere ben definita. Tuttavia alcune piccole modifiche saranno possibili nel momento della valutazione finale del progetto in sede politica e amministrativa o anche sulla base dei risultati raccolti durante il periodo di sperimentazione.

Il tempo assegnato alle discipline comuni copre circa i due terzi dell'orario complessivo.

Gli indirizzi classico, linguistico, socio-psico-pedagogico e scientifico hanno in comune circa l'88% dell'orario. Più o meno la stessa percentuale di orario comune hanno tra loro anche l'indirizzo scientifico-tecnologico e gli indirizzi tecnologici.

Quadro orario dei Bienni

	C		L		SPP		S		ST		T		E		A		P	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
<i>Materie comuni a tutti gli indirizzi</i>																		
Educazione fisica	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Religione	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Italiano	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Lingua straniera 1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Storia	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Diritto ed Economia	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Matematica e informatica	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4
Scienze della terra	3		3		3		3		3		3		3		3		3	
Biologia		3		3		3		3		3		3		3		3		3
<i>Materie parzialmente comuni e discipline specifiche</i>																		
Lingua straniera 2			4	4										4	4			
Latino	4	4	4	4	4	4	4	4										
Arte e musica	2	2	2	2	2	2	2	2										
Geografia	2	2	2	2	2	2	2	2	3		3				2	2		
Laboratorio Fisica/Chimica							3	3	5	5	5	5	3	3				
Greco	4	4																
Elementi Psicologia, Sociologia e Statistica					4	4												
Tecnologia e Disegno 1									3	6								
Tecnologia e Disegno 2											3	6						
Laboratorio Trattamento Testi													2	2				
Economia Aziendale													2	2				

Le note che seguono riguardano in modo specifico alcuni insegnamenti.

1. Religione cattolica

I programmi di insegnamento sono quelli approvati con D.P.R. 21 luglio 1987. n. 339.

2. Storia

In tutti gli indirizzi a durata quinquennale è previsto il programma di storia antica e altomedievale. Negli indirizzi a durata triennale si svolge il programma di storia contemporanea.

3. Matematica e Informatica

Gli indirizzi classico, linguistico, socio-psico-pedagogico, quelli artistici e quelli professionali svolgono in quattro ore settimanali il programma A. Gli altri indirizzi - scientifico, scientifico-tecnologico, tecnologici ed economico - sviluppano il programma B con cinque ore settimanali.

4. Scienze della Terra e Biologia

È previsto un docente unico. Ciò può favorire i collegamenti tra le due discipline.

5. Arte e Musica

Le soluzioni possibili per questi due insegnamenti sembrano essere le seguenti:

- un'ora per Arte e una per Musica,
- un anno Arte e un altro anno Musica,
- opzionalità per una delle due discipline (lo studente potrebbe cambiare scelta al secondo anno o confermarla),
- dotazione di un organico di Arte e di Musica in ogni scuola, al quale affidare una programmazione didattica specifica, anche nella forma organizzativa modulare.

6. Geografia

L'assenza di Geografia nell'indirizzo economico è motivata dal fatto che essa è presente nel triennio. Si veda, a questo proposito, il n.b. a pag. 79.

7. Laboratorio di Fisica e di Chimica

Le tre ore provvisoriamente assegnate a questo insegnamento nell'indirizzo scientifico sono insufficienti. Un loro potenziamento richiede tuttavia la riduzione di ore assegnate ad altre discipline o un aumento del carico orario settimanale. Ciascuna di queste due alternative incontra difficoltà serie.

Per i tempi reali di lezione corrispondenti, in un anno, alle ore settimanali indicate, si veda il riquadro a pag. 32.

- - - omissis - - -

I PROGRAMMI DEI PRIMI DUE ANNI

Premessa

1. La seconda parte del documento della Commissione contiene una *novità che è necessario giustificare e spiegare*. Riguarda la struttura redazionale dei programmi. È una novità relativa, nel senso che è tale solo se confrontata con la nostra più vecchia tradizione. Ma è tuttavia importante, perché una innovazione scolastica si può favorire anche scrivendo i programmi in modo tale che risulti evidente l'unità del progetto e si distingua chiaramente il diverso grado di prescrittività attribuito ai singoli elementi. Con l'espressione '*struttura redazionale dei programmi*' si indica l'articolazione interna e la forma che essi hanno in questo testo.

In premessa è sufficiente chiarire due aspetti: la suddivisione in tre capitoli, e l'ordine dato alla successione delle discipline.

2. *La suddivisione in tre capitoli distinti (4°.Le finalità: 5°.Gli obiettivi di apprendimento e i contenuti; 6°. Le indicazioni metodologiche) è giustificata dal fatto che il contenuto di ciascun capitolo è caratterizzato da tipi e gradi diversi di prescrittività. Le finalità delle singole discipline, insieme alle finalità generali del biennio (che coinvolgono non solo le discipline, ma anche le relazioni tra i soggetti, i comportamenti, l'organizzazione della scuola ecc.), hanno il grado massimo di prescrittività, in quanto costituiscono il progetto culturale ed educativo nelle linee più generali, all'interno delle quali i docenti sono chiamati ad operare. La prescrittività contenuta nel 'sistema delle finalità' non è di tipo semplicemente giuridico. Essa nasce da ragioni primariamente pedagogiche, riguardanti quindi il 'dover essere' dell'educando (l'adolescente), cioè la sua realizzazione come persona all'interno della società, Naturalmente bisogna assicurarsi che 'il dovuto' sia anche 'il realmente possibile'. In realtà le finalità sono ideali da raggiungere ed è proprio per questo che ad esse va attribuito il massimo grado di prescrittività.*

Anche gli obiettivi e i contenuti sono prescrittivi, ma in un senso e in un modo diverso. Mentre le finalità prefigurano lo sviluppo di disposizioni interne del *soggetto (cioè, in senso stretto, di qualità non immediatamente manifeste)*, gli obiettivi di apprendimento sono definiti, almeno in linea di principio, come prestazioni direttamente osservabili e, a volte, anche misurabili, per evidenziare linguisticamente la distinzione, agli estensori dei Programmi è stato proposto di usare un sostantivo indicante una disposizione (ad esempio, la competenza comunicativa, la consapevolezza di, l'armonico sviluppo corporeo e motorio, la capacità critica, la maturazione del senso di responsabilità) nella formulazione delle finalità e un verbo all'infinito indicante una determinata prestazione (ad esempio, riconoscere, individuare, analizzare, interpretare, risolvere, confrontare) nella formulazione degli obiettivi. Poiché questi sono una traduzione operativa delle finalità, sono anch'essi prescrittivi. Tuttavia lo sono in un senso più strettamente giuridico, dal momento che stabiliscono specifiche prestazioni degli studenti che devono essere controllate e valutate. Non essendo oggetto di scelta, *gli obiettivi hanno un forte grado di prescrittività, salva sempre la verifica di adeguatezza rispetto ai destinatari.*

Per quanto riguarda i *contenuti*, si può dire che essi *hanno un grado inferiore di prescrittività*, perché, come è precisato a pag.126 è possibile entro certi limiti scegliere tra gli argomenti elencati.

Infine le indicazioni *metodologiche* hanno solo valore orientativo, pur rappresentando suggerimenti coerenti con l'impianto generale del progetto.

3. L'ordine assegnato alle *discipline* corrisponde alla successione dei seguenti raggruppamenti: discipline comuni a tutti gli indirizzi, discipline comuni ad alcuni indirizzi, discipline specifiche di singoli indirizzi. All'interno di questi tre raggruppamenti le discipline sono ordinate con la seguente successione: educazione fisica, religione, discipline di area linguistico letterario artisti-

ca, discipline di area storico antropologico sociale, discipline di area matematico scientifico-tecnologica.

LE FINALITÀ

Sommario

Il capitolo è diviso in due paragrafi. Nel primo si precisa il significato che, in questo testo, viene dato al termine 'finalità'. Si pone poi il problema della necessità di passare da semplici elenchi a insiemi strutturati di finalità. Si indica inoltre il criterio per costruire un sistema generale di finalità educative per i primi due anni della scuola secondaria superiore.

Nel secondo paragrafo sono elencate le finalità specifiche delle singole discipline. L'accostamento di tutte le finalità consente di cogliere al meglio il convergente apporto di ciascuna disciplina allo sviluppo equilibrato della personalità, dell'intelligenza e della cultura dello studente.

4. 1. Finalità generali

4.1.1. Le finalità di cui si parla in questo paragrafo sono dette *generali per due ragioni*: innanzitutto perché riguardano in qualche misura *tutte le* discipline di studio; in secondo luogo perché non riguardano *soltanto* le discipline di studio. La scuola, infatti, persegue i propri fini con più mezzi. Certamente le discipline di studio sono i mezzi tipici e necessari, ma non sono meno importanti il modello organizzativo, il metodo di lavoro didattico, il clima relazionale, le regole di comportamento, il tipo di partecipazione.

Il richiamo al *rapporto mezzo-fine*, mentre da un lato riafferma il primato del fine, dall'altro porta a precisare che a poco servirebbe disporre di un ottimo elenco di buone finalità se poi non si fosse in grado di individuare e di utilizzare in modo corretto e completo i mezzi adatti per raggiungerle effettivamente.

4.1.2. Le *finalità educative* sono di solito espresse nella forma di *compiti* assegnati alla scuola o, per essa, ai docenti. Si dice, ad esempio, che la scuola secondaria superiore, nei primi due anni, ha la responsabilità di contribuire a sollecitare e orientare il pieno sviluppo della personalità di ciascun studente. di potenziare ed estendere il possesso motivato delle conoscenze nelle discipline proposte dai piani di studio, di sviluppare le capacità di analisi, di valutazione e di rielaborazione del sapere, di promuovere la capacità critica necessaria per orientarsi nella realtà ecc.. Espressioni di questo tipo sono certamente degne di considerazione e facilmente accettabili, ma sono anche talmente generiche e indeterminate da risultare di scarsa utilità pratica per l'azione educativa e didattica. Per renderle utilizzabili è necessario innanzitutto precisare che cosa significa, per uno studente di 14-16 anni, pieno sviluppo della personalità, motivato possesso delle conoscenze, capacità di rielaborazione del sapere ecc.. In secondo luogo è conveniente cambiare il soggetto delle proposizioni perché il problema delle finalità è meglio trattabile a partire da una descrizione dei *risultati attesi nello studente* piuttosto che da un elenco dei compiti della scuola. Mentre questi riguardano ciò che il *docente* deve fare *durante* il corso (orientare, sollecitare, potenziare, sviluppare, contribuire a promuovere ecc.), i risultati attesi prefigurano ciò che uno *studente* dovrebbe essere capace di fare *alla fine* del corso.

4.1.3. I risultati attesi nello studente sono classificabili in vario modo: conoscenze, capacità abilità comportamenti, atteggiamenti. In misura diversa tutte queste denominazioni hanno in comune l'idea che si tratti di risultati organizzati e acquisiti in forma stabile, cioè di qualità permanenti del soggetto, e non di prestazioni isolate e occasionalmente riuscite. Sono perciò qualità che concorrono a formare la struttura della personalità dell'adolescente. Questa comprende sia *stati d'essere* (ad esempio, le conoscenze acquisite) sia *disposizioni o* capacità di essere e di operare. Poiché il termine 'disposizione' è più generale del termine 'stato' (nel senso che lo include) e possiede una connotazione più dinamica, esso può essere utilmente scelto per indicare l'insieme delle classificazioni sopra indicate.

Se allora si chiamano finalità i risultati attesi e se questi sono interpretati come disposizioni del soggetto, le *finalità educative* si possono definire *come il sistema di disposizioni (qualità rilevanti, positive e permanenti)* che, in quanto realizzazione del proprio dover essere, ogni studente è personalmente impegnato a costruire. La scuola e i docenti hanno il compito di creare le condizioni ottimali e di utilizzare al meglio i mezzi disponibili perché ciò sia reso possibile.

4.1.4. Le finalità specifiche delle singole discipline riportate in questo capitolo definiscono solo una parte del sistema generale di disposizioni, Forse è meglio dire che, per ora, sono soltanto

elenchi di disposizioni, comprendenti in varie proporzioni conoscenze, capacità, abilità, comportamenti, atteggiamenti. Ci sono anche ripetizioni e sovrapposizioni. Alcune espressioni, probabilmente, non sono ben calibrate sulle possibilità reali degli studenti. Nonostante ciò è molto importante aver elaborato anche solo degli elenchi, perché questo è il primo passo per costruire *il sistema generale delle disposizioni e i sottosistemi disciplinari*. I passi successivi dovrebbero essere il completamento dell'elenco con le disposizioni non strettamente disciplinari e l'individuazione delle connessioni più o meno dirette tra le varie disposizioni.

4.1.5. Per costruire il sistema generale delle disposizioni bisogna partire *dalle fondamentali esigenze di sviluppo* della personalità dell'adolescente tra i 14 e i 16 anni. Esse riguardano tre *aspetti particolarmente importanti*: uno *biologico* (la pubertà), che assume una rilevanza sociale e psicologica elevata; uno di tipo *cognitivo* (l'acquisizione del pensiero formale), che incide sul modo di porsi di fronte alla realtà naturale e sociale; uno caratterizzato in senso *socio-psicologico* (l'evoluzione del sistema di sé), che compendia gli effetti di tutti i cambiamenti connessi con la crescita in questa età. Tenendo conto di questi tre aspetti, le fondamentali esigenze di sviluppo della personalità dell'adolescente (alle quali corrispondono finalità-disposizioni da definire con accuratezza) si possono elencare sinteticamente in questo modo: la crescita armonica della propria corporeità, le capacità di comunicazione e di autoespressione, la conoscenza e la comprensione della natura e della società, lo sviluppo dell'autoconsapevolezza e dello spirito critico, la capacità di orientamento e di conferimento di senso alla propria esistenza e alla realtà, l'iniziale ricerca di una identità professionale e sociale, la strutturazione delle relazioni interpersonali, la formazione di valori.

4.1.6. A molte delle esigenze danno 'copertura' le finalità specifiche delle discipline. Ad altre risponde *l'ambiente che si crea nella scuola* (organizzazione, metodi di lavoro, clima relazionale, comportamenti ecc.). Esso è educativo se dà valore ad alcune essenziali qualità (disposizioni): il rispetto per tutti, l'atteggiamento collaborativo, il senso di responsabilità, l'impegno serio e costante, la ricerca di valori comuni. In esso l'adolescente cresce bene solo se prova sensazioni di benessere e di coinvolgimento, non di indifferenza, di diffidenza e di delusione.

4. 2. Finalità specifiche delle singole discipline

- - - omissis - - -

4.2.3. STORIA

vedi: *Obiettivi di apprendimento e contenuti, Indicazioni didattiche*

L'insegnamento di Storia è finalizzato a promuovere e a sviluppare:

1. la capacità di recuperare la memoria del passato in quanto tale;
2. la capacità di orientarsi nella complessità del presente;
3. l'apertura verso le problematiche della pacifica convivenza tra i popoli, della solidarietà e del rispetto reciproco;
4. l'ampliamento del proprio orizzonte culturale, attraverso la conoscenza di culture diverse;
5. la capacità di riflettere, alla luce dell'esperienza acquisita con lo studio di società del passato, sulla trama di relazioni sociali, politiche ecc. nella quale si è inseriti;
6. la capacità di razionalizzare il senso del tempo e dello spazio;
7. la consapevolezza della necessità di selezionare e valutare criticamente le testimonianze.

4.2.4. DIRITTO ED ECONOMIA

vedi: *Obiettivi di apprendimento e contenuti, Indicazioni didattiche*

Il corso di Diritto e di Economia promuove e sviluppa:

1. la comprensione della realtà sociale attraverso la conoscenza dei principali aspetti giuridici ed economici dei rapporti sociali e delle regole che li organizzano;
2. l'acquisizione di competenze nell'uso del linguaggio giuridico e di quello economico, anche come parte della competenza linguistica complessiva;
3. la consapevolezza della dimensione storica della norma giuridica e delle teorie economiche per capire le costanti e gli elementi di relatività e di dipendenza rispetto al contesto socioculturale in cui si è inseriti;
4. l'educazione civile, civica e socio-politica attraverso l'esperienza, fatta anche nella scuola, di vivere in relazione con gli altri in una prospettiva di rispetto, di tolleranza, di responsabilità e di solidarietà.

Riferimenti generali

L'introduzione dell'insegnamento di Diritto ed Economia nei primi due anni della secondaria superiore risponde ad una esigenza di formazione del cittadino in quanto tale e non ha funzione strettamente propedeutica a successivi studi triennali di indirizzo, anche di quelli orientati in senso professionalizzante.

L'insieme delle finalità elencate caratterizza il corso non come giustapposizione di due discipline, ma come integrazione di esse in una serie di tematiche che partono da realtà vicine agli studenti e si sviluppano - senza contraddire la logica intrinseca di ciascuna disciplina - fino ad arrivare a problematiche istituzionali.

- - - omissis - - -

4.2.12. GEOGRAFIA

vedi: *Obiettivi di apprendimento e contenuti, Indicazioni didattiche*

L'insegnamento di Geografia concorre a promuovere:

1. La comprensione della realtà contemporanea attraverso le forme dell'organizzazione territoriale. intimamente connesse con le strutture economiche, sociali e culturali;
2. la capacità di cogliere le dinamiche globali delle società umane, la pluralità dei loro esiti possibili, le responsabilità delle scelte necessarie;
3. la comprensione del ruolo delle società umane nell'organizzazione dell'ambiente, la comprensione del significato dell'ambiente naturale e della complessività di quello artificiale;
4. la responsabilità, la partecipazione, la creatività la consapevolezza e l'autonomia di giudizio di fronte ai grandi temi della gestione dell'ecosistema. dei rapporti tra i popoli e le regioni, dell'organizzazione del territorio;
5. l'accettazione della varietà delle condizioni locali (naturali, tecnologiche. culturali ed economiche) e la consapevolezza della loro interdipendenza in sistemi planetari;
6. l'identità personale e collettiva, la solidarietà con gli altri gruppi, la comunicazione interculturale con la consapevolezza della particolarità della propria condizione ambientale;
7. la padronanza del linguaggio cartografico e della geo-graficità come parte della competenza linguistica generale.

- - - omissis - - -

GLI OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO E I CONTENUTI

Sommario

Il paragrafo 5.1. contiene tre punti. Il primo esplicita i criteri utilizzati per la redazione di questo capitolo: la distinzione tra obiettivi e contenuti e il loro rapporto con le finalità, la distinzione tra contenuti fondamentali e contenuti complementari, la pluralità di forme nella organizzazione dei contenuti. Il secondo precisa alcuni aspetti procedurali o applicativi: il rapporto tra prescrittività e indicatività, l'esigenza di assicurare un buon grado di sistematicità rispetto allo sviluppo dei contenuti, la trasformazione dei programmi in programmazione e la conseguente necessità di rendere pubbliche, da parte dei docenti, le scelte fatte. Il terzo punto richiama il problema della verifica dei programmi, in particolare della fattibilità concreta nella scuola e della 'sopportabilità' da parte degli studenti. Nel paragrafo 5.2. sono indicati gli obiettivi di apprendimento e i contenuti di ciascuna disciplina.

5.1. Aspetti generali

5.1.1. Criteri redazionali

1. La distinzione obiettivi-contenuti. I tradizionali elenchi di contenuti sono qui preceduti da elenchi di obiettivi. La distinzione sembra utile per due ragioni. Prima di tutto perché la formulazione di un obiettivo dice qualcosa di più della indicazione di un contenuto, nel senso che ne precisa anche il livello di apprendimento, cioè il tipo di prestazione richiesta allo studente su quel contenuto (o su quella classe di contenuti). In secondo luogo perché gli obiettivi svolgono un ruolo di *mediazione* tra i contenuti e le finalità, nel senso che indicano prestazioni manifeste (osservabili e, a volte, misurabili) su certi contenuti a partire dalle quali si può esprimere un giudizio sulla presenza assenza delle qualità non immediatamente manifeste che, come è stato detto a pag. 98, rappresentano i risultati educativi attesi negli studenti.

Naturalmente gli obiettivi elencati sono soltanto parziali esemplificazioni delle finalità, le quali esprimono traguardi più complessi, più ricchi di significati, più interiori, più duraturi nel tempo. Sono tuttavia importanti, non solo perché guidano l'azione didattica del docente, ma anche perché possono costituire il riferimento ufficiale per un controllo di qualità sulla produttività scolastica.

2. La distinzione fondamentale-complementare. Ai gruppi di lavoro è stato suggerito di prendere in considerazione la possibilità di indicare in modo esplicito una distinzione tra argomenti che i docenti sono comunque tenuti a svolgere (fondamentali) e argomenti tra i quali i docenti possono scegliere (complementari) in relazione alle capacità e agli interessi degli studenti e alle identità degli indirizzi di studio, i gruppi hanno risposto con modalità diverse a questo suggerimento: o facendo una distinzione esplicita (Elementi di Psicologia, Sociologia e Statistica, Economia aziendale), o proponendo criteri di scelta (es. Storia, Geografia, Latino, Arte), o dichiarando che gli argomenti elencati sono tutti fondamentali (es., Biologia, Laboratorio trattamento testi), o elaborando due programmi (Matematica). La diversità delle soluzioni conferma che il problema è stato affrontato da tutti i gruppi. Su questo aspetto, tuttavia, bisognerà probabilmente trovare una soluzione più omogenea. Sembra infatti *necessario che un programma nazionale dichiarati in forma esplicita se* i contenuti elencati sono da considerare tutti fondamentali (quindi obbligatori), tutti liberi (quindi scelti con decisione soggettiva del docente), oppure in parte obbligatori e in parte liberi.

3. *La pluralità di forme* nella organizzazione dei contenuti. Non essendo possibile assumere per ciascuna disciplina una identica forma di organizzazione dei contenuti - per evidenti ragioni di specificità strutturale e funzionale - ai gruppi di lavoro è stata lasciata libertà di scelta della forma ritenuta più idonea. La pluralità di proposte è risultata abbastanza ampia e va dalla tradizionale successione di argomenti (es. Diritto ed Economia), alla divisione in gruppi di argomenti (es., Biologia), alla distinzione di nuclei e temi significativi (es. Geografia), alla presentazione per temi (es. Matematica), alla suddivisione per punti-sottopunti e temi (es. Storia) o, infine, per settori (es. Italiano). La questione è molto delicata e deve essere approfondita perché la forma di organizzazione dei contenuti non è del *tutto neutra* rispetto al problema della prescrittività cui si è fatto cenno al numero 2.

5.1.2. Criteri procedurali

Nella fase di applicazione di questi programmi è opportuno tener conto dei seguenti criteri.

1. Il passaggio *dal programma alla programmazione*. Il testo dei programmi nazionali non indica di per sé un percorso didattico già definito. Per definirlo bisogna fare una serie di operazioni che sono comunemente indicate con il termine programmazione. Mentre il **programma dice 'che cosa' bisogna raggiungere, la programmazione definisce 'come' raggiungerlo, cioè stabilisce le procedure**. Tra queste procedure, fondamentale è la trasformazione degli elenchi di obiettivi in sequenze o in mappe opportunamente strutturate.

2. Il rapporto *prescrittività-indicatività*. Nella programmazione bisogna anche tener conto che agli obiettivi va riconosciuto un prevalente carattere di prescrittività (e quindi non possono essere arbitrariamente trascurati), mentre ai contenuti, secondo quanto detto a pagina precedente, può vantaggiosamente essere attribuito un certo grado di indicatività (nel senso che si possono fare delle scelte).

3. *L'eplicitazione delle scelte*. Poiché l'insegnamento svolto nella scuola non è un fatto privato, è necessario che i docenti rendano pubbliche le ragioni delle scelte fatte sui contenuti del programma.

5.1.3. Criteri di verifica

In vista di una migliore sistemazione complessiva dell'intero progetto, i programmi predisposti hanno bisogno di essere 'provati' nelle scuole. Si tratta in sostanza di una verifica di adeguatezza e di fattibilità.

1. *Adeguatezza*. È necessario in particolare verificare se gli obiettivi di apprendimento di ciascuna disciplina sono commisurati alle effettive possibilità degli studenti di 14-16 anni, tenuto conto del numero di lezioni assegnate, del contesto formativo nel quale la disciplina si colloca e del carico complessivo del piano di studi.

2. *Fattibilità*. L'ampiezza e la ricchezza dei contenuti proposti richiede la verifica di quanto è realmente possibile fare nelle condizioni medie di capacità, di tempi e di contesti. Non va dimenticato che una maggiore essenzialità dei programmi può favorire apprendimenti più sicuri e più stabili.

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO E CONTENUTI DELLE SINGOLE DISCIPLINE

Note preliminari

1. Si richiama l'attenzione sulla opportunità di leggere, per ciascuna disciplina, anche quanto è contenuto nei capitoli sulle Finalità e sulle Indicazioni didattiche. I rimandi alle pagine corrispondenti sono riportati sotto il nome della disciplina.
2. Gli elenchi di obiettivi sono preceduti da una proposizione nella quale si dice che lo studente al termine del biennio deve dimostrare di aver raggiunto certi risultati. L'espressione deve *dimostrare* sta ad indicare, ovviamente, che egli verrà sottoposto a verifiche degli apprendimenti. Tuttavia queste verifiche sono continue e la precisazione 'al termine del biennio' non sta ad indicare che dovrà esserci una qualche forma di esame, quanto piuttosto che il biennio è il periodo di tempo entro il quale i risultati vanno raggiunti.
3. Ad eccezione di Storia, in nessun caso i contenuti sono suddivisi per anno. L'articolazione nel tempo è lasciata alla programmazione dei docenti.

- - - omissis - - -

5.2.3. STORIA

disciplina comune a tutti gli indirizzi
vedi: *Finalità, Indicazioni didattiche*

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO

Alla fine del biennio lo studente *deve dimostrare* di sapere:

1. esporre in forma chiara e coerente fatti e problemi relativi agli eventi storici studiati;
2. usare con proprietà alcuni fondamentali termini e concetti propri del linguaggio storiografico (ad esempio, cambiamento, cesura, ciclo, congiuntura continuità, decadenza, progresso, restaurazione, rivoluzione, sottosviluppo, sviluppo);
3. distinguere i molteplici aspetti di un evento e l'incidenza in esso dei diversi soggetti storici (individui, gruppi sociali ecc.);
4. interpretare e valutare, in casi semplici, le testimonianze utilizzate, distinguere in esse fatti, ragioni, opinioni e pregiudizi. individuare inconsistenze e incoerenze ecc.;
5. confrontare, in casi semplici, le differenti interpretazioni che gli storici danno di un medesimo fatto o fenomeno, in riferimento anche alle fonti usate;
6. ricostruire le connessioni sincroniche e gli sviluppi diacronici riferiti ad un determinato problema storico studiato.

CONTENUTI

STORIA ANTICA E ALTOMEDIEVALE

Primo anno

1. CULTURE DELLA PREISTORIA E CIVILTÀ PROTOSTORICHE

- a) Dal paleolitico all'uso dei metalli: forme insediative e produttive; forme di culto
- b) Le grandi civiltà del vicino Oriente: il delinearsi del fenomeno urbano e l'invenzione della scrittura.

2. ORIENTE E OCCIDENTE: MIGRAZIONI INDOEUROPEE E CONTATTI MEDITERRANEI

- a) Migrazioni indoeuropee.
- b) Le civiltà dell'Egeo. Frequentazioni precoloniali e colonizzazioni nel Mediterraneo.
- c) Popoli dall'Italia antica e loro culture.

3. CITTÀ E POPOLI DELLA GRECIA E DELL'ITALIA

- a) Legislazioni, tirannidi, la società delle 'città stato' (poleis), 'popoli' (ethnoi) e 'leghe' (koinè) nel mondo greco.
- b) Miti, culti, santuari nella vita greca.
- c) Origini di Roma e periodo della monarchia. Rapporti col mondo etrusco e con gli altri popoli d'Italia.
- d) Colonie della Magna Grecia.

4. LA GRECIA CLASSICA: DALL'AFFERMAZIONE ALLA CRISI DELLA POLIS

- a) Asia e impero persiano nel confronto col mondo greco: le guerre persiane.
- b) Guerra del Peloponneso,
- c) Ricerche di equilibri e 'paci comuni',
- d) Conquista macedone.

5. LA 'RES PUBLICA' ROMANA DAL VI AL IV SECOLO A.C.

- a) Passaggio dalla monarchia alla repubblica. Conflitto tra patrizi e plebei. Le XII Tavole.
- b) Organizzazione sociale e politica di Roma dall'età regia all'età repubblicana (ordinamento centuriato, magistrature, ordini ceti, clientele).
- c) La religione romana arcaica.

6. ROMA VERSO L'EGEMONIA IN ITALIA

- a) Affermazione di Roma fra le diverse culture e realtà politiche d'Italia. Evoluzione del concetto di *Italia*.
- b) Progressiva conquista dell'egemonia nella penisola fino al conflitto con Cartagine.
- c) Dinamiche socio-politiche collegate.

7. ETÀ ELLENISTICA

- a) Il 'dopo Alessandro' dall'oriente mediterraneo all'Asia centrale. I grandi stati ellenistici.
- b) Cultura unificante e cosmopolitica dell'ellenismo.

8. ESPANSIONISMO ROMANO NEL MEDITERRANEO

- a) Roma e il mondo ellenistico. Espansione romana in Occidente e in Oriente (differenze di intenti e di modi).
- b) Il cammino verso l'unificazione politica mediterranea sotto il dominio di Roma. Il problema dell'imperialismo romano,
- c) Evoluzione del sistema produttivo.

9. CRISI DELLA REPUBBLICA ROMANA

- a) Crisi dell'Italia e delle istituzioni repubblicane (strutture militari, agrarie, sociali istituzionali).
- b) Età dei Gracchi, Mario e la riforma dell'esercito.
- c) La guerra sociale.
- d) Lotte civili fra capi-parte.
- e) Ottaviano Augusto e il passaggio dalla repubblica al principato.

Secondo anno

1. ORGANIZZAZIONE DELL'IMPERO

- a) Evoluzione istituzionale e amministrativa del principato.
- b) Nuovi ceti emergenti nell'impero mediterraneo.
- c) Il diritto romano.
- d) Organizzazione delle province. Processi di integrazione e limiti della romanizzazione: le culture diversificate delle grandi aree provinciali.
- e) Ruolo della vita cittadina.

2. RELIGIONI DELL'IMPERO

- a) Religioni dell'impero e fattori di trasformazione: religioni pagane della salvezza.
- b) Il giudaismo. Il cristianesimo, la sua prima diffusione, le persecuzioni.

3. CRISI DEL SECOLO III E CULTURE DEI POPOLI ESTERNI

- a) Problemi militari, demografici, economici; dinamiche sociali e colonato.
- b) Culture dei popoli esterni nei loro rapporti col mondo romano.
- c) Contatti con le grandi civiltà dell'Estremo Oriente (India, Cina degli Han) e con l'Africa non romanizzata,

4. MONDO TARDOANTICO

- a) Dal principato alla tetrarchia.
- b) Svoltta costantiniana e società tardo-antica: burocratizzazione, tendenze dirigistiche, forze centrifughe, nuovi gruppi dominanti e nuovi centri di potere (capitali decentrate).
- c) La Chiesa e l'impero universale cristiano; emarginazione del paganesimo e del giudaismo. Resistenze e persistenze pagane, Anacoresi e monachesimo.

5. OCCIDENTE E ORIENTE NEI SECOLI V E VI

- a) Regni romano germanici.
- b) Giustiniano e la formazione della civiltà bizantina.
- c) Invasione longobarda in Italia. Ruralizzazione dell'economia e della società.
- d) Il papato e gli altri patriarcati; i vescovadi; l'evangelizzazione delle campagne; monachesimi d'oriente e d'occidente. Il latino della Chiesa. Culto dei santi.

6. ESPANSIONE DELL'ISLAM E MONDO LATINO GERMANICO

- a) Arabi e Maometto. I primi quattro califfi e le divisioni dell'Islam. La grande espansione e la crisi del califfato. Civiltà arabo musulmana.
- b) Gli Slavi nei Balcani.

- c) Longobardi, bizantini e papato.
- d) I Franchi dai Merovingi ai Carolingi; sviluppo delle clientele armate.
- e) Egemonia culturale del clero; monachesimo celtico e anglosassone: conversione dei Germani d'oltre Reno.

7. EUROPA CAROLINGIA

- a) Carlomagno: conquiste militari e restaurazione dell'impero,
- b) Rapporti vassallatico-beneficiali.
- c) Riforma monetaria: rinascita degli studi grammaticali; unificazione liturgica; riforma monastica.
- d) Economia curtense e signoria fondiaria.
- e) Regno carolingio d'Italia. L'Italia non carolingia.
- f) Dissoluzione dell'impero carolingio.

8. PARTICOLARISMO DEL SECOLO X

- a) Nuove invasioni: Normanni, Ungari, Saraceni.
- b) Crisi dell'ordinamento pubblico carolingio e nascita di nuovi poteri locali: l'incastellamento.
- c) Impero sassone e radicarsi dei rapporti feudali.
- d) Due nuovi stati cristiani: Polonia e Ungheria,
- e) Spagna dei califfi Omayyadi e gli inizi della riconquista.
- f) Sintomi di ripresa demografica.
- g) Crisi del papato e riforma cluniacense.
- h) Leggenda dell'Anno Mille.

9. RINASCITA DELLA VITA CITTADINA E RIFORMA DELLA CHIESA

- a) Dalla signoria fondiaria alla signoria di fatto.
- b) Vita cittadina in Italia e oltralpe.
- c) Città marinare e incipiente egemonia di Venezia.
- d) Impero germanico e regni particolari.
- e) I Normanni creatori di stati: regni d'Inghilterra e di Sicilia, la Russia di Kiev.
- f) Verso la riforma della Chiesa: spinte riformatrici dall'alto e movimenti di religiosità popolare. Gregorio VII e i *'dictatus papae'*. Lotta per le investiture e sue conseguenze sulla natura dell'impero e della Chiesa.

Note generali

1. Il programma di storia antica e altomedievale è per il biennio degli indirizzi di durata quinquennale e consiste nelle due prime annualità dell'unico ininterrotto programma che dovrà esaurire, appunto in cinque anni, l'intero corso della storia universale, dalla preistoria ai nostri giorni.

2. Gli obiettivi di apprendimento sono stati individuati e calibrati avendo presente l'esigenza di assicurare una prima ed elementare, ma autosufficiente e completa, informazione circa la natura della conoscenza storica, le difficoltà che presenta, il linguaggio attraverso cui si esprime, l'utilità che riveste per l'uomo d'oggi. Una serie di obiettivi, questa, al cui perseguimento lo studio della storia antica e altomedievale risulta, alla prova dei fatti, perfettamente adeguato.

3. I contenuti sono ripartiti in punti numerati progressivamente, nei quali sono indicati, in successione cronologica, i momenti fondamentali dello sviluppo storico dalla preistoria fino alla conclusione della lotta per le investiture. All'interno di ciascuno di questi punti sono indicati con lettere dell'alfabeto alcuni dei possibili temi particolari in cui è stata articolata la trattazione di essi.

4. La scelta del tema o dei temi più adatti a caratterizzare la fisionomia di un determinato momento rispetto a quello che precede e a quello che segue è affidata al docente. In una prima fase è opportuno privilegiare gli sviluppi politico sociali e in seguito, sulla rete della cronologia già tracciata, è possibile strutturare una trattazione per temi sulle realtà storiche di più lenta trasformazione (per esempio, le trasformazioni nell'economia, nella cultura, nella religione, nelle istituzioni).

STORIA CONTEMPORANEA

1. L'EREDITÀ DEL SECOLO XVIII E DELLE RIVOLUZIONI

- a) Modificazioni nelle strutture demografiche e produttive.
- b) Impatto delle rivoluzioni industriale inglese, americana e francese sulle relazioni fra gli stati e sul rapporto cittadini istituzioni.

2. 1815-1870

2.1. DINAMICHE POLITICHE INTERNAZIONALI

- a) L'assetto politico internazionale stabilito a Vienna e le sue crisi in rapporto alle vicende di politica interna e alle dinamiche economiche dei singoli stati.
- b) Trasformazioni della carta geopolitica europea ed extraeuropea: affermazione dei liberali in Francia e in Inghilterra e crisi della Santa Alleanza. Indipendenza dell'America Latina. La formazione degli stati nazionali, con particolare riguar-

do all'Italia e alla Germania, nelle dinamiche dei rapporti internazionali. Gli imperi coloniali britannico, francese e russo in Africa e in Asia. Gli Stati Uniti: la frontiera e la conquista dell'ovest.

2.2. DINAMICHE POLITICHE INTERNE

- a) Modelli di stato, trasformazioni istituzionali e amministrative, partecipazione politica, forme di rappresentanza.
- b) Correnti ideali e movimenti politici.
- c) Istruzione, stampa e opinione pubblica.
- d) Correnti politico-culturali in Italia dagli inizi del Risorgimento al governo della Destra Storica. I problemi dello stato unitario: rapporto Stato-Chiesa, le scelte costituzionali, amministrative, economiche e le loro conseguenze,

2.3. DINAMICHE ECONOMICHE

- a) L'industrializzazione: consolidamento in Inghilterra e sua diffusione in alcuni paesi occidentali. Nuovi mezzi di trasporto e nuove rotte. Graduale unificazione del mercato mondiale e centralità inglese.
- b) Conseguenze socio-economiche e ambientali della prima rivoluzione industriale: sviluppo e sottosviluppo come problemi interni agli stati e come elemento di differenziazione fra stati diversi. Questione sociale. Urbanesimo e trasformazioni dell'organizzazione del territorio.
- c) Conseguenze socio-politiche della prima rivoluzione industriale: i nuovi soggetti storici (imprenditori e proletariato industriale). Il movimento operaio.

3. 1870-1914

3.1. DINAMICHE POLITICHE INTERNAZIONALI

- a) Il concetto di imperialismo e le sue interpretazioni.
- b) Gli imperi coloniali e le nuove modificazioni della carta geopolitica mondiale. Origine del Commonwealth britannico. Crisi dell'impero ottomano.
- c) Conseguenze dell'imperialismo nelle relazioni internazionali delle grandi potenze europee: l'affermarsi dei nazionalismi. Alleanze e loro modificazioni in conseguenza dell'acuirsi delle tensioni politiche internazionali.
- d) Reazioni all'egemonia europea nei paesi extraeuropei, in particolare in Cina e in Giappone.
- e) L'Italia: la politica estera; la politica coloniale.

3.2. DINAMICHE ECONOMICHE

- a) La 'Grande depressione'; la seconda rivoluzione industriale; le modificazioni nell'agricoltura.
- b) Le conseguenze socio-economiche; il protezionismo; la conquista dei nuovi mercati e l'imperialismo: l'incremento demografico: le grandi migrazioni internazionali; sviluppo e sottosviluppo nell'età della II rivoluzione industriale.
- c) Interazioni tra economia e fenomeni socio-culturali: scienza e tecnica; istruzione e sviluppo.
- d) L'industrializzazione in Italia e le sue conseguenze: la questione meridionale; la crisi agraria; l'emigrazione.

3.3. DINAMICHE POLITICHE INTERNE

- a) Nuove forme di pressione e rivendicazione dei diritti sociali: sviluppo dei sindacati e di altri movimenti (per es., il femminismo); nascita dei partiti di massa; intervento delle chiese nella vita sociale e politica.
- b) Conseguente modifica del rapporto stato-cittadini nei vari stati europei: l'allargamento del suffragio; l'intervento in campo socio-assistenziale.
- c) Movimenti di opinione e affermazione di nuove ideologie politiche: l'internazionalismo socialista; il nuovo nazionalismo; origini del razzismo. Modificazioni nella mentalità e nella cultura: affermazione e crisi dell'idea di progresso'.
- d) Movimenti. correnti politico-culturali, forme di pressione e istituzioni in Italia fra il governo della Sinistra storica e la prima guerra mondiale

4. 1914-1918: LA PRIMA GUERRA MONDIALE

- a) Cause remote e prossime. Gli schieramenti di potenza.
- b) Fasi essenziali del conflitto. La svolta provocata dall'intervento degli Stati Uniti e dalla rivoluzione russa. Esito della guerra.
- c) L'Italia dalla neutralità alla guerra.
- d) Novità della prima guerra mondiale: carattere mondiale e di massa, le nuove tecnologie, espansione dell'intervento dello stato nei confronti dell'economia e della società

Secondo anno

1. 1918-1939

1.1. DINAMICHE POLITICHE INTERNAZIONALI

- a) La conferenza per la pace del 1918 e i progetti di un nuovo ordine internazionale. I 14 punti di Wilson. La Società delle nazioni
- b) I trattati di pace e i problemi aperti. Spinta alla revisione dei trattati nei paesi vinti.
- c) La sconfitta di Wilson e l'isolazionismo americano. La svolta degli anni 30. Il fascismo come fenomeno internazionale. Le origini della seconda guerra mondiale.

1.2. DINAMICHE POLITICHE INTERNE

- a) Crisi del dopoguerra: incidenza del modello sovietico sui movimenti operai nei vari paesi; tensioni sociali. Tentativi rivoluzionari e loro sconfitta. L'emergere di ideologie e movimenti controrivoluzionari.
- b) Crisi del dopoguerra in Italia: movimenti sociali, partiti politici: crisi dello stato liberale. Il fascismo da movimento a partito, a regime.
- c) Sistemi democratici e sistemi totalitari. La Germania dalla repubblica di Weimar al nazismo. La Russia dalla NEP allo stalinismo.
- d) L'organizzazione del consenso nella società di massa.
- e) L'atteggiamento verso il dissenso: i mass-media; tolleranza, discriminazione, persecuzione delle opposizioni e delle minoranze etniche; i campi di concentramento sovietici; i lager nazisti.

1.3. DINAMICHE ECONOMICHE

- a) Nuove forme di interdipendenza economica: crisi e ripresa post-bellica, Crisi del 1929 e sua diffusione internazionale. Alcune 'risposte' alla crisi. Il New Deal americano. Le socialdemocrazie scandinave.

- b) La Russia post rivoluzionaria: dal Comunismo di guerra ai piani quinquennali: collettivizzazione dell'agricoltura e sviluppo dell'industria pesante.
- c) L'economia italiana.

2. 1939-1945: LA SECONDA GUERRA MONDIALE

- a) Cause remote e prossime.
- b) Gli schieramenti iniziali e le loro modificazioni, fatti essenziali ed esito finale. Costo umano ed economico della guerra.
- c) Carattere di novità della II guerra mondiale: estensione mondiale della guerra. Il coinvolgimento delle popolazioni civili. Le ideologie in conflitto, Esasperazione dell'ideologia razzista: l'olocausto. La resistenza come fenomeno internazionale. Uso bellico dell'energia nucleare.
- d) Modificazioni nella politica interna degli stati: aumento del potere dell'esecutivo anche nei paesi democratici. La censura; l'uso della propaganda e dei mass-media.
- e) Espansione dell'intervento pubblico sull'economia per lo sforzo bellico.
- f) I rapporti fra i paesi alleati durante il conflitto. I progetti per il dopoguerra: la Carta Atlantica; la nascita dell'ONU; le conferenze di Yalta e di Postdam.
- g) L'Italia in guerra. L'antifascismo e la crisi del fascismo. La resistenza. Le vicende italiane fra il 1943 e la fine del conflitto.

3. 1945 -1989

3.1. DINAMICHE POLITICHE INTERNAZIONALI

- a) La nuova carta geopolitica d'Europa. La decolonizzazione.
- b) Conseguenze politiche dell'energia atomica. Il nuovo assetto della politica internazionale. Il bipolarismo e l'equilibrio del terrore.
- c) Crisi regionali e loro riflessi nei rapporti fra le grandi potenze: la nascita dello stato di Israele e la questione palestinese, la Corea; il Vietnam; l'Afghanistan.
- d) Nuovi poli di aggregazione internazionale: il processo dell'unificazione europea; il movimento dei paesi non allineati; la lega araba.
- e) La svolta del 1989 e la fine del bipolarismo.

3.2. DINAMICHE ECONOMICHE

- a) Le grandi trasformazioni nell'agricoltura, nell'industria e nel settore terziario. Scienza e nuove tecnologie. Le conquiste spaziali. Interdipendenza planetaria delle economie nazionali.
- b) Modelli di economia: economie di mercato, pianificate e miste.
- c) Ripresa economica europea: la ricostruzione e il piano Marshall; le fasi di espansione prima e dopo la crisi petrolifera.
- d) Fasi e caratteristiche dello sviluppo italiano.
- e) Lo sviluppo del Giappone e di altri paesi dell'Asia orientale.
- f) Organizzazioni economiche internazionali e sopranazionali di iniziativa governativa (CEE, OPEC, COMECON) e privata (le multinazionali).
- g) Sviluppo e sottosviluppo: neocapitalismo e neocolonialismo, terzo e quarto mondo, nuove grandi migrazioni internazionali.
- h) Il problema della gestione delle risorse mondiali: questione ambientale, esplosione demografica e limiti dello sviluppo.

3.3. DINAMICHE POLITICHE INTERNE

- a) I grandi modelli politico ideologici (Stati Uniti, Gran Bretagna, Russia, Cina) con particolare riferimento alle forme di rappresentanza e di organizzazione del consenso, alla politica socio-assistenziale e alle forme di integrazione etnica.
- b) Azione dei grandi modelli sulle vicende di almeno un paese appartenente alle diverse aree di influenza: democrazie occidentali, democrazie popolari, repubbliche latino-americane, nuovi stati del terzo mondo.
- c) Le religioni di fronte ai processi di modernizzazione: il Concilio Vaticano II: il risveglio islamico. I fondamentalismi religiosi,
- d) Società di massa, nuovi consumi, mass media. I nuovi soggetti storico sociali: ecologisti, pacifisti, federalisti, donne, giovani.
- e) L'Italia nel II dopoguerra: la Repubblica; la nuova Costituzione; correnti politiche e d'opinione , movimenti e governi.

Note generali

1. Il programma di storia contemporanea, predisposto per i corsi non quinquennali, individua le radici che alcuni dei massimi problemi del mondo attuale hanno nella storia degli ultimi due secoli . Gli argomenti riguardano diversi ambiti spaziali (nazionali, sovranazionali, planetari), nella ricerca di un equilibrio fra l'esigenza di sottolineare il carattere di crescente planetarizzazione proprio della storia contemporanea e l'esigenza di salvaguardare un'informazione appropriata soprattutto sulla storia italiana, con particolare riguardo agli aspetti politico-istituzionali.

2. Il programma è suddiviso in punti, sottopunti e temi

3. Il primo punto del primo anno recupera il quadro informativo sulle grandi trasformazioni che concludono la storia moderna e aprono la contemporanea. I punti successivi, corrispondenti ai periodi ai quali si suole suddividere la storia contemporanea (1815-1870; 1870-1914; 1918-1939; 1945-1989) sono articolati in sottopunti che rispecchiano tre aspetti fondamentali dello sviluppo storico complessivo (dinamiche di politica internazionale, dinamiche di politica interna, dinamiche economiche). Entrambi gli anni prevedono un punto relativo a ciascuna delle due

guerre mondiali, nel quale invece i tre aspetti sono affrontati contestualmente. Ciò consente di vedere in essi l'esito di processi precedenti ad un tempo economici, politici, sociali e culturali e la svolta che produce conseguenze di non breve durata in tutti i campi suaccennati.

All'interno dei diversi punti sono elencati, con lettere dell'alfabeto, i temi ritenuti essenziali alla loro illustrazione, che ovviamente possono essere svolti a livelli di approfondimento molto vario.

4. Spetta al docente scegliere i temi da presentare a titolo di semplice informazione e i temi da approfondire. Si può privilegiare uno dei tre aspetti senza tuttavia trascurare gli altri, oppure intrecciare i sottopunti relativi ad un periodo più limitato secondo il modello proposto per le due guerre mondiali.

DIRITTO ED ECONOMIA

disciplina comune a tutti gli indirizzi

vedi: *Finalità, Indicazioni didattiche*

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO

Alla fine del corso lo studente deve *dimostrare* di essere in grado di:

1. riconoscere, spiegare e utilizzare il linguaggio economico e il linguaggio giuridico necessari ad ogni cittadino
2. individuare le essenziali categorie concettuali del diritto e dell'economia
3. interpretare il testo costituzionale identificando:
 - 3.1. le radici storiche, le matrici culturali ed i valori ad esse sottesi, la strutturazione formale ed il funzionamento reale della Costituzione;
 - 3.2. le istituzioni in cui si articola l'ordinamento giuridico dello stato;
4. conoscere i settori di attività prevalenti sul territorio e i fondamentali operatori del sistema economico;
5. descrivere il ruolo dello Stato nell'economia;
6. consultare in modo autonomo i testi e le fonti giuridiche ed economiche;
7. confrontare soluzioni giuridiche e modelli economici con situazioni reali;
8. distinguere tra il valore cogente della norma positiva e la storicità delle soluzioni giuridiche, nonché tra le potenzialità e i limiti degli schemi interpretativi dei sistemi economici.

CONTENUTI

DIRITTO

1. Origine e funzioni del diritto: istituzioni e norma nell'evoluzione storica della società.
2. Giustizia e diritto.
3. Soggetti, oggetti e relazioni nell'esperienza giuridica.
4. L'affermarsi dei diritti umani. Uguaglianza formale, partecipazione e uguaglianza sostanziale. Qualità della vita e diritto all'ambiente.
5. Dallo Stato di diritto allo Stato sociale. Problemi e prospettive.
6. Caratteri e principi fondamentali della Costituzione italiana.
7. La Costituzione della Repubblica: sviluppo della persona tra libertà e solidarietà; diritti e doveri del cittadino nei rapporti civili, etico-sociali, economici e politici. Approfondimento dei seguenti temi: famiglia, scuola, lavoro, ambiente.
8. L'ordinamento dello Stato italiano: organi costituzionali e loro principali funzioni. Le autonomie locali con riferimento allo Statuto della Regione di appartenenza.
9. Stato italiano e Organizzazioni internazionali.

ECONOMIA

1. Il problema economico. Rapporto tra società umana, ambiente e risorse. Origine ed evoluzione dei sistemi economici moderni.
2. Descrizione del sistema economico.
 - 2.1. Famiglie: reddito, consumo, risparmio. Imprese: produzione, scambio, investimenti. Stato: servizi pubblici e tributi. Resto del Mondo: importazioni ed esportazioni
 - 2.2. Flussi reali e flussi monetari.
3. Produzione e mercati, Strutture, processi produttivi, tecnologie. Il ruolo dell'innovazione. I prezzi, coordinamento dello scambio e ripartizione del reddito.
4. Il reddito nazionale: nozione e componenti: indici quantitativi e qualità della vita.
5. Processi di crescita e squilibri dello sviluppo. Occupazione e disoccupazione. Evoluzione storica dell'intervento dello Stato nell'economia.
6. Integrazione economica europea
7. Sviluppo e sottosviluppo. Interdipendenze internazionali. Ambiente e sviluppo sostenibile.
8. Economia e giustizia . L'indirizzo costituzionale.

5.2.12 GEOGRAFIA

disciplina comune agli indirizzi classico, linguistico, socio-psico-pedagogico, scientifico scientifico-tecnologico, tecnologici, artistici
vedi: *Finalità, Indicazioni didattiche*

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO

Lo studente al termine del corso *deve dimostrare* di essere in grado di:

1. usare un linguaggio geografico appropriato;
2. leggere e interpretare criticamente carte geografiche e tematiche a scala diversa;
3. leggere e interpretare criticamente grafici, plastici e fotografie;
4. consultare atlanti e repertori;
5. ricercare, analizzare ed elaborare informazioni di interesse territoriale e tradurle efficacemente dal linguaggio verbale e numerico in quello grafico e cartografico;
6. rappresentare carte mentali di un territorio che siano congruenti con gli schemi geografici progressivamente acquisiti;
7. analizzare a grandi linee un sistema territoriale, individuandone i principali elementi costitutivi, fisici e antropici, e le loro più evidenti interdipendenze;
8. individuare i fattori che influiscono sulla localizzazione di attività economiche;
9. confrontare l'assetto territoriale di spazi diversi;
10. applicare le abilità strumentali e metodologiche acquisite all'analisi di un territorio ancora non conosciuto o di semplici casi regionali nuovi;
11. leggere attraverso categorie geografiche gli eventi storici e fatti e problemi del mondo contemporaneo.

CONTENUTI

1. IL SISTEMA UOMO-AMBIENTE E LE SUE ARTICOLAZIONI

Nucleo tematico

Gli uomini, per soddisfare le proprie esigenze, si organizzano in gruppi sociali ed elaborano sistemi di conoscenza con i quali trasformano l'assetto originario degli ecosistemi. Alla varietà naturale si aggiunge la varietà dell'opera umana nel tempo, da cui nasce l'articolazione territoriale.

Temi significativi:

- a) ecosistemi in rapporto a tipi di clima;
- b) il coinvolgimento dell'uomo nei flussi di energia, nel ciclo dell'acqua e in quello alimentare;
- c) popolamento, dinamica demografica, densità di popolazione;
- d) relazioni tra culture, tecnologie e uso delle risorse.

2. GLI SPAZI RURALI NELL'ECONOMIA TRADIZIONALE

Nucleo tematico

Le comunità dotate di tecnologie semplici non trasformano incisivamente gli ambienti, non posseggono insediamenti complessi, vivono in piccoli gruppi e con gravi problemi di sopravvivenza. Deforestazione, dissodamento, regolazione delle acque sono opere di trasformazione che consentono la sedentarizzazione del gruppo, l'aumento della densità della popolazione e della produzione, la possibilità di sopravvivenza.

Temi significativi:

- a) tipi di paesaggio rurale,
- b) agricoltura di sussistenza,
- c) il villaggio agricolo,
- d) il ruolo della città tradizionale, luogo di mercato e delle comunicazioni.

Situazioni per la scelta dei casi di studio: latifondo e microfondo, agricoltura di zone umide e aride, paesaggi a campi aperti e chiusi, economia tradizionale della montagna, le problematiche della fascia intertropicale, con riguardo alla povertà, alla sottoalimentazione e alle malattie endemiche.

3. GLI SPAZI INDUSTRIALI

Nucleo tematico

La disponibilità di nuove fonti di energia, tecniche di manifattura e trasporto, offerte dalla rivoluzione industriale, accentuano le capacità di trasformare l'ambiente. La popolazione aumenta e si concentra, si stabiliscono relazioni su scala mondiale, che producono nuove specializzazioni regionali e trasformano la divisione internazionale del lavoro.

Temi significativi:

- a) la città industriale,
- b) le zone minerarie.
- c) le infrastrutture di comunicazione.
- d) le fonti di energia.

Situazioni per la scelta dei casi di studio: paesaggio dei bacini carboniferi, prime concentrazioni industriali, città industriale e quartieri operai, nodi di traffico ferroviario e portuale; le conseguenze della rivoluzione industriale nelle aree coloniali e nel Terzo Mondo.

4. CITTÀ. AREE METROPOLITANE E RETI URBANE

Nucleo tematico

L'evoluzione tecnologica e della gestione dell'informazione produce più intense relazioni tra i centri, l'espansione del modo di vita urbano e la formazione di vaste aree metropolitane. In esse si svolge gran parte delle attività di servizio e di gestione.

Temi significativi:

- a) ruolo della città nella organizzazione regionale;
- b) urbanizzazione degli spazi regionali;
- c) formazione delle aree metropolitane e delle megalopoli;
- d) la terziarizzazione e la specializzazione dei centri all'interno delle reti urbane;
- e) il paesaggio e la differenziazione interna delle città
- f) le città del Terzo Mondo.

Situazioni per la scelta dei casi di studio: quelle richiamate nei temi significativi, avendo riguardo alla qualità della vita e alle condizioni sociali nelle diverse dimensioni urbane, e adottando il metodo comparativo.

5. GLI SPAZI EXTRAURBANI

Nucleo tematico

Gli spazi interposti nelle maglie della rete di città si organizzano con funzioni complementari a quelle urbane; l'evoluzione dei modi di vita e la diffusione di tecnologie indotte dalla cultura urbana modificano le forme tradizionali del territorio rurale.

Temi significativi:

- a) l'agricoltura specializzata,
- b) le aree per il tempo libero,
- c) l'industrializzazione diffusa.

Situazioni per la scelta dei casi di studio: la monocoltura, il grande allevamento e le loro connessioni con l'industria agro-alimentare; le risorse e le aree turistiche; le riserve e i parchi naturali; le aree della piccola impresa e dell'artigianato.

6. GLI SQUILIBRI TERRITORIALI

Nucleo tematico

L'intensità e la qualità dello sviluppo creano disparità tra luoghi e si manifestano a scale diverse (intraurbana, regionale, nazionale e internazionale).

Temi significativi:

- a) lo spopolamento delle campagne,
- b) i ritardi nell'industrializzazione,
- c) il problema demografico (denatalità, *boom*, migrazioni),
- d) l'esplosione urbana,
- e) il sottosviluppo (Nord e Sud del mondo).

Situazioni per la scelta dei casi di studio: quelle idonee a mostrare le diverse scale a cui si manifestano gli squilibri: montagna interna, Mezzogiorno, aree deboli del Mediterraneo, casi di sottosviluppo, indicando le loro connessioni con aree sviluppate.

7. GLI SQUILIBRI AMBIENTALI

Nucleo tematico

L'intensità delle trasformazioni imposte all'ecosistema e la riduzione degli spazi di ulteriore espansione hanno evidenziato i limiti del prevalente tipo di organizzazione del territorio. L'umanità ha organizzato gli ambienti tendendo a migliorare le proprie immediate possibilità di sopravvivenza, innescando inconsapevolmente anche processi che hanno portato, e portano a lungo termine, degli effetti non desiderati. Si pone perciò il problema di rendere le forme di organizzazione antropica dell'ambiente compatibili con quelle naturali o comunque stabilizzate.

Temi significativi:

- a) l'inquinamento.
- b) lo smaltimento dei rifiuti,
- c) la limitatezza delle risorse,
- d) la desertificazione.
- e) le grandi calamità indotte dal cattivo uso dell'ecosistema,
- f) il bilancio energetico.

Situazioni per la scelta dei casi di studio: quelle di particolare rilievo locale, avendo riguardo a fatti che abbiano suscitato l'interesse dell'opinione pubblica.

Note generali

1. I contenuti si articolano in una serie di 'nuclei tematici', enunciazioni sintetiche di una problematica da sviluppare con la trattazione di alcuni (due o tre) 'temi significativi' scelti tra quelli indicati.

La trattazione dei temi significativi si accompagna – tranne che per il primo nucleo tematico - all'esame di casi di studio esemplari, da scegliere, con la guida delle indicate 'situazioni per la scelta dei casi di studio', in base all'ambiente in cui opera la scuola, all'attualità alla sensibilità del docente.

2. Il nucleo tematico iniziale, grazie anche a numerose prove di ingresso opportunamente scandite e finalizzate soprattutto all'accertamento di prerequisiti, consente la ricapitolazione e la prima sistematizzazione delle conoscenze e delle abilità acquisite dallo studente nella scuola

media; i risultati delle stesse prove vengono utilizzati inoltre per la progettazione di calibrati interventi di recupero e di rinforzo. L'attuazione di tale nucleo ha quindi importanza fondamentale per la strategia didattica e richiede tempi adeguati.

3. Per ogni nucleo tematico il numero dei casi di studio va rapportato, da un lato, all'esigenza di giungere ad una ragionevole generalizzazione e, dall'altro, alla necessità di consentire non un arido e frammentario studio descrittivo, ma un concreto approfondimento del modo in cui funziona un territorio, dei principali fattori in gioco e della complessità di motivazioni che stanno alla base dei cambiamenti territoriali.

4. Nella scelta dei casi di studio è naturale privilegiare tematiche riguardanti l'Italia, la Comunità Europea, il bacino del Mediterraneo. Ciò tuttavia non deve far dimenticare l'apertura a questioni attinenti aree extraeuropee, soprattutto se esse sono significative per mettere in risalto la specificità dei fenomeni considerati e per sviluppare comparazioni.

5. Nello svolgimento dell'intero programma va posta attenzione anche alle implicazioni sociali ed alle tensioni ambientali provocate dalle varie modalità di organizzazione del territorio.

6. In relazione alle diverse identità degli indirizzi di studio il docente ha la possibilità di scegliere tra i temi proposti quelli ritenuti più adatti e più motivanti per gli studenti ed eventualmente può aggiungerne altri dello stesso tipo, tenendo conto di possibili e utili collegamenti con le altre discipline del curriculum.

- - - omissis - - -

LE INDICAZIONI DIDATTICHE

Sommario

Nel paragrafo 6.1. vengono indicate alcune caratteristiche del rinnovamento metodologico e didattico: la disponibilità al cambiamento, le capacità di progettazione, di programmazione e di verifica. la centralità dello studente accanto a quella del programma, il 'contratto formativo', il modello dell'imparare ad apprendere, l'atteggiamento critico e la ricerca.

Si suggeriscono anche concrete modalità di conduzione dell'azione didattica.

Nel paragrafo 6.2., disciplina per disciplina, si propongono specifici orientamenti metodologici, in certi casi in forma sintetica e in altri, anche per la novità della disciplina, in modo più articolato.

6. 1. Aspetti generali

6.1.1. Il rinnovamento della secondaria superiore non si esaurisce nella ristrutturazione dei piani di studio. nella introduzione di nuove discipline, nella revisione dei contenuti o nella modifica del modello organizzativo della scuola. Senza un *rinnovamento anche metodologico* l'efficacia dell'innovazione viene certamente ridotta. Le modalità attraverso le quali si realizza l'insegnamento sono infatti condizioni rilevanti per l'instaurarsi di apprendimenti significativi dei contenuti disciplinari, e possono essere condizioni addirittura determinanti rispetto al più ambizioso obiettivo della trasferibilità delle abilità e delle competenze da specifici ambiti di conoscenze e di operatività ad altri sempre nuovi e diversi.

6.1.2. Un primo aspetto del rinnovamento metodologico riguarda l'arricchimento ed il miglioramento della professionalità docente. È necessaria innanzitutto la *disponibilità al cambiamento e all'innovazione*. In secondo luogo si richiede l'assunzione esplicita, individuale e collegiale. di modalità di *progettazione* degli itinerari didattici, di *programmazione* del lavoro scolastico e di verifica dei risultati.

6.1.3. La fondamentale dimensione progettuale della professionalità docente si esercita tanto sul gruppo classe quanto sui singoli studenti in risposta a bisogni specifici, a necessità di recupero, di consolidamento e di rinforzo degli apprendimenti, di valorizzazione delle punte di eccellenza.

6.1.4. La progettualità del docente e la trasparenza dei processi valutativi sono condizioni necessarie anche per l'orientamento in quanto favoriscono negli studenti lo sviluppo di capacità decisionali e di autovalutazione. Tali capacità sono essenziali per la formazione di una corretta identità personale e per la verifica delle scelte di indirizzo.

6.1.5. Un secondo aspetto del rinnovamento metodologico della scuola secondaria superiore è la rivalutazione del ruolo dello studente come soggetto attivo del processo di apprendimento.

Le discipline di studio e i contenuti del sapere e del saper fare, vale a dire i programmi, mantengono evidentemente l'importanza che hanno sempre avuto. Ma altrettanta importanza è necessario dare al ruolo svolto da chi apprende. Lo studente che si impegna a raggiungere gli obiettivi formativi in modo consapevole, è interessato alla scelta delle modalità, delle risorse e dei tempi necessari al conseguimento degli obiettivi stessi e vuole partecipare alla valutazione dei risultati, secondo parametri di successo noti perché esplicitati all'inizio del percorso di apprendimento. Una buona metodologia di conduzione dell'azione didattica da parte dei docenti, tale da promuovere la condivisione delle scelte e il coinvolgimento di responsabilità da parte degli studenti, facilita la realizzazione del progetto culturale ed educativo contenuto nel piano di studi.

6.1.6. Si può considerare la contemporanea centralità del ruolo di 'chi apprende' e del 'che cosa deve essere appreso come fondata in una sorta di *contratto formativo* tra lo studente e la scuola. A questa spetta il compito di assicurare che verrà insegnato tutto ciò che un giovane è tenuto, ex scuola appunto, a sapere. Agli studenti è richiesto l'impegno a raggiungere i traguardi finali prefissati. In questo contesto ideale i docenti, in certo senso, vengono ad assumere anche il ruolo di garanti del contratto.

6.1.7. Una corretta metodologia dell'insegnamento è funzionale al raggiungimento di una delle più importanti finalità generali della formazione secondaria superiore, quella di maturare una buona disposizione psicologica e intellettuale all'apprendimento continuo. *L'imparare ad apprendere* è infatti un traguardo fondamentale della scuola, reso oggi più che mai essenziale dal progresso del sapere e dalla rapidità delle trasformazioni tecnologiche.

6.1.8. Il dubbio critico e la ricerca di risposta ad interrogativi è la *situazione ideale* di apprendimento. Ciò non significa che la scuola secondaria superiore debba e possa realizzare l'obiettivo della ricerca: né l'età dei discenti, né le sue stesse condizioni strutturali lo consentirebbero. Essa è nondimeno tenuta a formare atteggiamenti mentali e a incoraggiare comportamenti ispirati a procedimenti di tipo euristico.

6.1.7. *Aspetti caratteristici* di una corretta metodologia di insegnamento nella scuola secondaria superiore sono:

- a) la consapevolezza della intrinseca problematicità del sapere soggetto a continuo vaglio critico;
- b) la valorizzazione dell'intelligenza come risorsa fondamentale, meritevole di essere coltivata in tutti i soggetti e rispettata nella sua dignità e integrità;
- c) la stimolazione della creatività intellettuale attraverso l'incoraggiamento ad un uso divergente delle categorie del pensiero e degli schemi interpretativi dati; uso di cui è ricca di esempi la storia della cultura in generale e della scienza in particolare;
- d) la valutazione dell'impegno individuale, inteso come abito di ricerca, di disponibilità al confronto e di assunzione di responsabilità nella conduzione del lavoro scolastico;
- e) l'impiego di tecniche di simulazione (*role-play*) come strumento efficace per stimolare il trasferimento delle competenze. l'assunzione di comportamenti coerenti e responsabili, lo sviluppo di capacità relazionali e l'abitudine al lavoro di gruppo. la dimensione progettuale dell'agire;
- f) l'interdisciplinarietà come ricerca di rapporti tra discipline e come itinerario didattico esplicitamente finalizzato e progettato per affrontare alcuni problemi complessi da molteplici punti di vista tutti necessari a trovare soluzioni adeguate;
- g) un dosaggio accorto di procedimenti ipotetico-deduttivi e di procedimenti induttivi, con uso delle fonti (esperienze, osservazioni, documenti) come punto di partenza dei processi di astrazione e di sistematizzazione;
- h) una ben calcolata varietà di situazioni di apprendimento: la lezione frontale, il laboratorio, il lavoro di gruppo, l'utilizzazione delle varie tecnologie didattiche ecc.;
- i) un uso discreto della spiegazione, che non deve anticipare l'intero percorso, quanto piuttosto essere tesa a porre lo studente in condizione di superare eventuali situazioni di difficoltà o di blocchi nel processo di apprendimento;
- l) un uso intenso, per converso, della scrittura, intesa come capacità di sintesi e di annotazione personale del materiale offerto dal lavoro scolastico, sia esso la lezione o la discussione, e come strumento sia di autovalutazione sia di verifica dell'apprendimento; è da escludere qualsiasi forma di dettatura di appunti o di registrazione meccanica della lezione; è necessario un preliminare addestramento degli studenti alle tecniche dello studio: lettura e annotazione dei testi scritti, appunti sulle lezioni orali, modi di registrazione mentale dei concetti e dei nessi logici ecc.;

m) un'organizzazione flessibile del corso (eventualmente in unità didattiche o di apprendimento, definite, oltre che per i contenuti, per gli obiettivi, per il tempo, per i criteri di verifica dei risultati), che consenta allo studente di realizzare un proprio percorso e di sviluppare nel miglior modo possibile il proprio potenziale intellettuale.

6. 2 INDICAZIONI SPECIFICHE PER LE SINGOLE DISCIPLINE

- - - omissis - - -

6.2.3. STORIA

vedi: *Finalità, Obiettivi di apprendimento e contenuti*

La presentazione dei tratti salienti delle culture e delle civiltà che nel tempo si sono susseguite o nel tempo sono coesistite e coesistono, consente allo studente di arrivare a riconoscerne e ad apprezzarne correttamente caratteri e valori, sapendo cogliere differenze e analogie che intercorrono tra di esse. Lo studente può essere portato a rendersi conto del fatto che lo studio della storia, non importa quanto remota, ben lungi dal comportare il rischio di una fuga dal presente, offre sussidi utili per una corretta lettura di esso, se non altro nel senso di predisporre ad accettare il 'diverso'. È anche opportuno far capire che il privilegio accordato alla civiltà classica nella storia del mondo antico e alla civiltà europea nella storia contemporanea non hanno alcun sottinteso etnocentrico, ma mirano a consentire il riconoscimento della cultura di appartenenza come fatto prezioso di memoria collettiva, meglio evidenziato proprio dal confronto con culture diverse nel tempo e nello spazio.

Il confronto fra miti, leggende, diari, memorie ecc. da un lato e ricostruzioni storiche dall'altro, è importante per far capire che il carattere specifico della conoscenza storica risiede nel fatto di essere fondata sull'esame critico delle testimonianze. Bisogna distinguere il 'racconto storico' dalle altre forme di narrazione, la cui attendibilità non è riscontrabile sulle fonti. È altresì necessario distinguere nella trattazione di un fatto storico ben circoscritto il momento dell'accertamento dell'accaduto, il punto di vista dello storico narratore e le argomentazioni di cui questo si vale per coonestare la propria ricostruzione.

Attraverso il confronto tra le diverse ricostruzioni di uno stesso fatto si può condurre lo studente a comprendere che tale diversità è riconducibile non solo ai differenti orientamenti metodologici culturali e ideali o, più semplicemente, alle propensioni soggettive, spesso storicamente datate, degli storici, ma che in più casi essa riflette anche un ampliamento ed un approfondimento oggettivi delle conoscenze in materia. Perciò la possibile compresenza di diverse e spesso anche contraddittorie interpretazioni dello stesso fatto non è frutto di arbitrarietà, ma rispecchia la difficoltà insita nell'esercizio del 'mestiere di storico' e non giustifica quindi l'insorgere di un atteggiamento di scetticismo nei confronti della possibilità di conoscere il passato anche più lontano e meno documentato e il passato anche più recente per il quale la documentazione diventa disponibile solo col trascorrere degli anni. Allo studente vanno presentate le ragioni che possono motivare la diversità delle opinioni fra gli storici. Esse sono da cercare sia nella varietà degli orientamenti metodologici culturali e ideali sia nel diverso peso che viene attribuito, a seconda dei casi, all'una o all'altra categoria di testimonianze (ad esempio, alle testimonianze archeologiche rispetto a quelle linguistiche, nella ricostruzione dei grandi movimenti migratori dell'antichità o, per la storia contemporanea, ai documenti riservati rispetto alla pubblicistica).

Nella presentazione degli snodi fondamentali della storia (ad esempio, per quanto riguarda la storia antica e altomedievale, l'espansione di Roma in Occidente e in Oriente, o l'espansione arabo-musulmana nel bacino del Mediterraneo; per la storia contemporanea la formazione degli imperi coloniali o l'avvento dell'era nucleare) è necessario distinguere i diversi aspetti (politici, sociali, culturali, economici, religiosi, ambientali ecc.) di un evento storico complesso e le relazioni che intercorrono fra essi. Va messa in evidenza la diversa incidenza e l'interazione di distinti soggetti storici (gruppi sociali, singoli individui, etnie, nazioni, stati) nello svolgersi di avvenimenti di grande importanza, anche utilizzando risultati e concetti derivati da altre scienze sociali, in particolare la geografia, il diritto e l'economia.

Il linguaggio della storiografia attinge largamente e più di altre discipline al linguaggio comune, ma alcuni termini che esso usa (continuità, cesura, decadenza ecc.) hanno un significato tecni-

co specifico. Di questo linguaggio, che comprende concetti espressioni descrizioni di mutamenti storici attraverso modelli (ad esempio, continuità/cesura, rivoluzione/restaurazione, decadenza/progresso, ciclo/congiuntura) lo studente deve essere guidato a servirsi in modo corretto. Può risultare utile a tale scopo valorizzare l'interrogazione, il dialogo, il confronto e la discussione in gruppo.

Un punto importante dello studio della storia va certamente individuato nel saper cogliere le relazioni che intercorrono fra i diversi fenomeni storici e i tempi più o meno lunghi (lunga, media, breve durata) in cui sono osservati. A questo proposito si può far notare che la cronologia utilizzata per la storia politica non si adatta di per sé a tutti gli altri aspetti della vicenda umana (ad esempio, per la storia antica, la cronologia che scandisce le trasformazioni culturali avvenute in età preistorica è a maglie molto più larghe di quella che registra la successione delle varie civiltà protostoriche del vicino Oriente, e la cronologia di queste ultime è molto più approssimativa di quella della guerra del Peloponneso) e che queste differenze non dipendono solo dallo stato delle fonti, ma anche dalla natura dei fatti studiati e dalla velocità maggiore o minore con cui avvengono i cambiamenti nei differenti campi (ad esempio, per la storia contemporanea, mentre la prima rivoluzione industriale si è estesa ai vari paesi europei in tempi diversi, i moti del '48 hanno interessato vari paesi a distanza di giorni o di settimane).

Analogamente, un altro punto importante va individuato nel saper cogliere le relazioni che intercorrono fra i diversi fenomeni storici e gli spazi più o meno estesi (ambito locale, regionale, continentale) in cui sono analizzati. Per rendere evidente questa connessione è vantaggioso servirsi di sussidi cartografici, ricorrendo caso per caso a scale rappresentative diverse.

6.2.4. DIRITO ED ECONOMIA

vedi: *Finalità, Obiettivi di apprendimento e contenuti*

Una corretta impostazione didattica di questo insegnamento si configura come un percorso che:

- motiva allo studio delle due discipline partendo dall'interesse dell'adolescente per i problemi del contemporaneo e della vita associata;
- prende lo spunto da situazioni che rientrano nell'esperienza individuale, familiare e sociale dello studente;
- passa, attraverso approssimazioni successive, da una fase descrittiva del fenomeno a progressive concettualizzazioni e generalizzazioni;
- risale in seguito a sistemazioni, individuazioni di categorie generali, formulazioni di principi, enunciazioni di tendenze, inquadramenti storici complessivi;
- applica i principi ricavati a situazioni nuove rispetto a quelle di partenza;
- utilizza al massimo documenti e testi originali, da affiancare ai manuali (*Costituzione, I conti degli Italiani*);
- valorizza l'aspetto problematico ed il dibattito socio-culturale e politico sempre in atto rispetto alle discipline trattate.

Per la verifica degli apprendimenti è opportuno servirsi, oltre che di forme orali, anche di esercitazioni scritte opportunamente strutturate (test, questionari, prove oggettive) o libere (saggi, relazioni, riassunti, schemi).

- - - -omissis - - -

6.2.12. GEOGRAFIA

vedi: *Finalità, Obiettivi di apprendimento e contenuti*

La finalizzazione formativa della Geografia nel biennio e la natura e articolazione delle unità tematiche indicate presuppongono il superamento d'una modalità organizzativa dei contenuti di tipo piattamente regionale o astrattamente generale e richiedono invece un approccio didattico problematico, concettuale e paradigmatico.

È importante valorizzare, sul piano apprenditivo, il continuo e necessario riferimento alla collocazione spaziale e al valore dei luoghi, così come alla spiegazione generale di fatti e oggetti

d'interesse geografico, che sono costanti acquisite nella moderna didattica della disciplina e contribuiscono ad arricchire e ispessire la carta mentale dello studente.

I singoli nuclei tematici vanno visti come scansioni didattiche d'un percorso unitario, che si propone di far scoprire la coesistenza e l'interconnessione spaziale di temi e problemi oltre che di singoli elementi d'interesse geografico.

Va sottolineata l'utilità di concetti (densità di popolazione, insediamenti, mobilità spaziale, reti urbane e di comunicazioni, regione, impatto ambientale ecc.), che, attraversando i nuclei tematici, consentono collegamenti e confronti didatticamente fruttuosi per una comprensione e interpretazione sintetica e critica della realtà territoriale alle diverse scale.

Per ogni nucleo, l'esemplificazione e l'utilizzazione di casi concreti, pur focalizzata sul vicino direttamente osservabile e su singole realtà degli spazi italiano, comunitario e mediterraneo, deve peraltro consentire anche l'esame di situazioni molto diverse a scala mondiale.

L'itinerario didattico qui proposto si basa - oltre che sui casi di studio - sull'analisi geografica dell'intero territorio inteso come geosistema.

Si possono utilizzare tecniche didattiche del seguente tipo:

- lettura e interpretazione di carte a varia scala e di altre rappresentazioni sintetiche del territorio;
- elaborazione di dati statistici;
- costruzione di carte tematiche e di altre rappresentazioni grafiche;
- correlazioni grafiche, cartografiche e statistiche;
- grafici, statistiche e altre semplici tecniche quantitative;
- uso di simulazioni e giochi;
- lettura e interpretazione di diapositive, film, videocassette, fotografie (terrestri e aeree), rilevazioni da satellite capaci di informare sulle strutture, gli usi e i significati delle varie forme territoriali.

Fondamentale è la promozione dell'osservazione diretta e l'indagine sul terreno, da condurre attraverso lezioni all'aperto ed escursioni di studio secondo la metodologia geografica tradizionale.

Utile il ricorso a colloqui e interviste sulla base di questionari elaborati in classe, anche al fine di un confronto tra vicino e lontano e tra qualitativo e quantitativo.

Accanto ad atlanti e carte murali non va trascurato l'uso del calcolatore per l'archiviazione e l'elaborazione, anche cartografica, di dati e come strumento di esercitazioni interattive.

L'operatività dell'itinerario indicato consente frequenti verifiche.

Ad integrazione delle tradizionali interrogazioni orali vanno considerate soprattutto le prove oggettive (a risposta fissa, a scelta multipla, corrispondenze, completamenti ecc.), ma anche la stesura di brevi relazioni, commenti a fotografie, interpretazione di grafici e carte, discussioni generali e di gruppo.

Se gli obiettivi operativi risultano ben definiti, graduati e concatenati, verifiche implicite derivano dalla stessa continuità apprenditiva degli studenti. Verifiche numerose e diversificate facilitano la valutazione di tale continuità rendendo più oggettiva l'attribuzione periodica e finale di un giudizio e consentendo l'accertamento in *itinere* non solo della congruità e coerenza degli obiettivi definiti nell'ambito della programmazione, ma dell'intero processo curricolare.

- - - omissis - - -

PROGRAMMAZIONE VERIFICA VALUTAZIONE

Sommario

Nella nota preliminare vengono sintetizzate le linee del rapporto tra programmazione, verifica e valutazione quali componenti di un unico processo.

Nel paragrafo 7.1. si analizzano le fasi, i caratteri, i livelli, lo spirito e le modalità della programmazione. Nel paragrafo 7.2. vengono illustrati significato, importanza, caratteri e logica della verifica. Il paragrafo 7.3. propone alcune riflessioni sulla natura, i principi di base. le esigenze e le prospettive della valutazione.

Nota preliminare

Per esaminare gli aspetti peculiari della programmazione, della verifica e della valutazione, occorre partire da una premessa basata sul criterio che esse costituiscono le componenti di un

unico processo, articolato in più fasi e connotato da diverse esigenze, ma pur sempre organico e coerente nelle finalità, nelle motivazioni, nello svolgimento, nei risultati.

Non è dunque possibile guardare a ciascuno di questi tre aspetti come ad un adempimento a sé stante, che possa realizzarsi privo del contributo degli altri due; è per questo che le riunioni di programmazione, previste per ogni grado e ordine di scuola, devono costituire una testimonianza concreta di tale convincimento, da cui, per logica conseguenza, scaturiscono non solo osservazioni e giudizi, ma anche e soprattutto linee di interventi adeguati a rispondere efficacemente ai bisogni formativi degli studenti.

Ogni incontro dei docenti, pertanto, deve rappresentare una occasione di ricerca e di confronto, lontana sia da sterili formalismi che da improduttive enfattizzazioni; esso è, infatti, il banco di prova che permette di valutare il grado di razionale coinvolgimento dei docenti nelle varie fasi del loro impegno educativo e culturale.

7. 1. PROGRAMMAZIONE

7.1.1. L'analisi della realtà, costituita non solo dalla situazione degli studenti, ma anche dalle condizioni ambientali e strutturali, dalle risorse di cui si dispone e dalla stessa capacità d'intesa e d'iniziativa dei docenti, è normalmente considerata la fase iniziale della programmazione. Essa mira in sostanza a conoscere chiaramente e consapevolmente l'insieme delle *condizioni iniziali* del processo educativo e didattico messo in atto nelle singole scuole e a progettare di conseguenza itinerari adatti alla situazione. Poiché tuttavia una parte delle condizioni si modifica 'spontaneamente' o viene intenzionalmente modificata durante il processo, è necessario controllarle periodicamente. Ciò significa che l'analisi delle condizioni iniziali è il primo passo di una operazione di per sé continua, che si può definire più propriamente come analisi delle *reali condizioni di esercizio* dell'azione didattica. La conoscenza delle condizioni è essenziale, perché la loro influenza sui risultati è spesso determinante.

7.1.2. La programmazione non è riducibile alla ripartizione dei contenuti di insegnamento, che è pur adempimento utile ma indubbiamente non prioritario. Il richiamo ai programmi ufficiali è necessario per un altro motivo: essi definiscono delle mete che corrispondono a punti di arrivo, il cui mancato raggiungimento costituisce il sintomo d'una situazione negativa nel percorso didattico ed esige quindi una attenta ricerca delle cause che l'hanno prodotta e degli interventi atti a rimuoverle. Occorre perciò tener conto dei punti di partenza degli studenti, delle loro acquisizioni pregresse, delle abilità conseguite, delle varie condizioni in cui l'apprendimento si svolge. Ad una sostanziale identità di traguardi possono condurre *diversi itinerari didattici*, adeguati a diverse situazioni; si tratta allora di studiare i vari tipi di intervento sulla base di una approfondita conoscenza dello studente, la cui intensità procede di pari passo con quella del rapporto docente/discente, elemento essenziale per la riuscita del progetto educativo e culturale.

7.1.3. I processi di insegnamento-apprendimento che hanno luogo nella scuola sono processi intenzionali. Il primo *livello di intenzionalità* è espresso in modo esplicito dai programmi ufficiali. Essi, in senso pieno, comprendono non solo le liste dei contenuti da apprendere, ma anche gli obiettivi e le finalità specifiche delle singole discipline collocate nel quadro delle finalità generali proprie della scuola secondaria superiore. I programmi ufficiali rappresentano perciò il progetto generale. La sua realizzazione nelle diverse realtà scolastiche ha bisogno di un *secondo livello di intenzionalità*, che consiste nella definizione più puntuale degli obiettivi, nella ricerca delle concrete modalità di attuazione, nella distribuzione dei tempi, nella organizzazione delle risorse e nella predisposizione delle necessarie verifiche. È questo secondo livello che normalmente viene indicato con il termine programmazione. Tale termine, nell'uso didattico, non si riferisce come in altri contesti solo al momento decisionale, ma comprende anche il momento progettuale vero e proprio, senza il quale ogni decisione può risultare inefficace. L'intenzionalità, infatti, prima di diventare decisione è progettualità.

7.1.4. L'autentico spirito della programmazione non è quello di dettare interpretazioni e procedimenti che interferiscano con l'autonomia didattica e con la dialettica del processo educativo e culturale, bensì quello di garantire il necessario clima di collaborazione nel *Consiglio di classe*, che, nella piena consapevolezza dei fini che s'intendono conseguire e delle responsabilità personali e professionali che essi esigono, predispone, attua e verifica 'in situazione' gli interventi adeguati affinché si realizzi compiutamente il progetto. I criteri generali della programmazione sono discussi e definiti nel *Collegio dei docenti*.

7.1.5. La individualizzazione dell'insegnamento, benché debba fare i conti con le esigenze di una scuola aperta a tutti, costituisce un imperativo non meno importante, sul piano didattico, di quanto lo sia il rispetto delle persone sul piano educativo e, oltre a valere nei confronti di chiunque, acquista particolare rilievo e significato nei riguardi dei portatori di handicap e dei soggetti in difficoltà. Per essi la programmazione assume compiti specifici e peculiari caratteristiche. In tutti i casi è meglio *predisporre opportuni interventi di sostegno piuttosto che abbassare i traguardi di arrivo*.

7. 2. VERIFICA

7.2.1. La verifica di cui si parla in questo paragrafo è quella riguardante i risultati di apprendimento da parte degli studenti. Alla verifica dei programmi, nel senso di una loro validazione o di una parziale falsificazione, si è già fatto cenno nel paragrafo 5.1.3. del capitolo quinto.

7.2.2. In chiave didattica la verifica degli apprendimenti si collega alla programmazione dei percorsi disciplinari, di cui registra e vaglia la qualità dei risultati per poter offrire alla valutazione fondati elementi di giudizio. Per assicurare coerenza e chiarezza ad un processo che deve costituire garanzia di validità all'impegno di docenti e studenti è utile sottolineare l'importanza degli obiettivi di apprendimento. La verifica, infatti, è prima di tutto verifica del raggiungimento degli obiettivi. *Condizioni essenziali* per la possibilità stessa di questa operazione sono, quindi, *la chiara ed esplicita formulazione degli obiettivi e la interpretazione univoca che di essa possono dare docenti e studenti*.

7.2.3. La verifica del grado di raggiungimento degli obiettivi fa normalmente emergere, in qualsiasi classe, dati distribuiti su livelli anche notevolmente diversi. Ciò dipende certamente dal fatto che ciascun studente ha determinate caratteristiche personali (potenzialità, capacità, attitudini, livelli intellettivi, interesse, volontà) che lo distinguono da altri e che incidono più o meno positivamente sul suo rendimento scolastico. Dipende anche dal fatto che gli studenti del biennio vivono una fase della vita, l'adolescenza, molto critica per lo sviluppo della loro personalità. Ma dipende anche da errori nella scelta delle metodologie e delle tecniche didattiche. *L'analisi delle reali cause di insuccesso* è molto importante e deve servire, da un lato, a individuare gli interventi più efficaci per ridurre l'influenza e, dall'altro, a sostenere e rafforzare le caratteristiche deboli dell'adolescente.

7.2.4. La verifica discende da tali presupposti e ad essi deve informarsi, utilizzando gli strumenti previsti dall'azione didattica: prove orali, scritte, grafiche, pratiche, secondo necessità e opportunità, scandite in sequenze preventivamente definite, i cui *requisiti essenziali* sono la coerenza con l'obiettivo, la gradualità, l'equilibrio proporzionato tra i precedenti del percorso, la complessità della prova e il tempo assegnato.

7.2.5. Un ben impostato procedimento di verifica si avvale preliminarmente di una ricerca sulla situazione di partenza degli studenti, non limitata alle sole prime classi, ma estesa all'inizio dell'anno scolastico in tutte le classi. È ormai prassi consolidata in molte scuole procedere a tale verifica mediante le cosiddette *prove d'ingresso*, che evidenziano, se ben somministrate e vagliate, non solo i livelli di partenza in campo cognitivo, ma anche il possesso delle potenzialità e/o capacità di cui ciascuna risposta si sostanzia.

7.2.6. La logica della verifica va vista su due versanti, ciascuno dei quali è nello stesso tempo presupposto e conseguenza dell'altro: quello dell'accertamento dei risultati conseguiti da ogni studente e quello che, in sede di programmazione, analizza e valuta l'efficacia e l'efficienza della stessa attività programmatoria. In quest'ottica appare chiaro che la verifica assume anche una funzione *regolativa dell'azione didattica*.

7.2.7. Allo stato attuale dei lavori della Commissione indicazioni per la verifica nelle singole discipline sono parzialmente contenute nel capitolo sesto, in calce alle indicazioni didattiche. È necessario tuttavia che nella fase finale si affronti il problema della verifica in modo specifico e dettagliato per ciascuna disciplina, soprattutto in vista di una definizione dei *livelli standard* che ogni scuola dovrebbe garantire nello svolgimento dei programmi.

7. 3. VALUTAZIONE

7.3.1. La valutazione non va considerata un momento isolato, sia pure nel contesto di una serie di acquisizioni richieste a fini giuridici, bensì anch'essa un *processo*, che si svolge sotto il segno della continuità, controllata via via nel tempo e sistematicamente confrontata con le ac-

quisizioni precedenti, con l'efficacia degli interventi predisposti e con il raggiungimento o meno dei traguardi assegnati.

7.3.2. È da rilevare l'importanza del *principio di continuità*, in base al quale ogni livello di scuola deve essere considerato quale fondamento e garanzia per la scuola che segue, sì che la chiarezza delle finalità, dei metodi e dei contenuti propri di ciascuna scuola venga doverosamente acquisita dai livelli successivi, a tutto vantaggio di un normale inserimento dello studente da un grado scolastico all'altro. In altri termini, la scuola secondaria superiore deve conoscere le essenziali connotazioni della scuola media nel suo sviluppo triennale, ad evitare innaturali fratture nell'armonico e coerente svolgimento del progetto culturale e educativo.

7.3.3. In questa logica, e sempre nel rispetto della responsabile autonomia del docente, può rientrare l'impegno di chiarire agli studenti i criteri della valutazione, fra cui può considerarsi quello della *trasparenza*, *al posto del tradizionale riserbo* che da sempre connota il momento della valutazione; questo mutamento di rotta non può che giovare alla limpidezza del rapporto tra docente e discente.

7.3.4. L'esigenza che la valutazione si sostanzi non solo dei risultati delle verifiche effettuate, ma anche della qualità del rapporto interpersonale tra docente e discente è da riconoscere come elemento decisivo per stabilire il *clima di fiducia* necessario tra gli interlocutori del processo valutativo. Esso, infatti, consente al docente, nello spirito di reciproca comprensione, d'individuare nello studente la connessione tra possesso di conoscenze e presenza di capacità in grado di selezionare, elaborare e sistemare gli elementi di esse, ciò che costituisce la base anche di una capacità di interpretazione critica del sapere e della realtà che esso intende rappresentare e proporre; consente inoltre allo studente di riconoscersi consapevolmente nel giudizio del docente, senza velo di pregiudizi e di equivoci.

7.3.5. Sulla scorta anche di esperienze e di iniziative largamente diffuse in quasi tutti i paesi stranieri, va sottolineato il contributo che potrà essere dato da un *Servizio Nazionale di Valutazione*, finalizzato non a sostituirsi alla valutazione competente dei docenti che hanno la responsabilità dell'insegnamento, ma all'attuazione di un controllo di qualità sulla produttività scolastica, rivolto a conseguire una maggior efficienza didattica generale e particolare.