

PIANI DI STUDIO DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE E PROGRAMMA DEI TRIENNI

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, 1988–1992)

INDICE

Guida alla lettura del testo Parte prima: IL QUADRO GENERALE Premessa I. IL PROGETTO 1.1. L'impianto complessivo 1.2. Le finalità generali 1.3. Il quadro metodologico unitario: programmazione, verifica, valutazione, orientamento 1.4. L'area di progetto II. PIANI DI STUDIO E QUADRI ORARI 2.1. Indirizzo Classico 2.2. Indirizzo Linguistico 2.3. Indirizzo Socio-psico-pedagogico 2.4. Indirizzo Scientifico 2.5. Indirizzo Scientifico-tecnologico 2.6. Indirizzo Chimico. 2.7. Indirizzo Elettrotecnica e automazione 2.8. Indirizzo Elettronica e telecomunicazioni 2.9. Indirizzo Informatico e telematico 2.10. Indirizzo Meccanico 2.11. Indirizzo Tessile 2.12. Indirizzo Costruzioni. 2.13. Indirizzo Territorio 2.14. Indirizzo Agroindustriale. 2.15. Indirizzo Biologico 2.16. Indirizzo Economico-aziendale 2.17. Indirizzo Linguistico aziendale III. LA FORMAZIONE POST-SECONDARIA NON UNIVERSITARIA 3.1. Ragioni e funzioni 3.2. Rapporto con la formazione secondaria. 3.3. Possibili caratteristiche di un sistema post-secondario IV. PROGRAMMI DEI TRIENNI IV. FINALITÀ SPECIFICHE, OBIETTIVI E CONTENUTI, INDICAZIONI DIDATTICHE DELLE DISCIPLINE INSEGNATE NEI TRIENNI 4.1. Premessa 4.2. Finalità specifiche, obiettivi e contenuti, indicazioni didattiche delle discipline presenti in tutti gli indirizzi, con l'indicazione delle rispettive «curvature» 4.2.1. Italiano 4.2.2. Storia 4.2.3. Educazione Fisica 4.2.4. Lingua straniera 4.2.5. Filosofia. 4.2.6. Matematica. 4.2.7. Chimica 4.2.8. Fisica 4.3. Finalità specifiche, obiettivi e contenuti, indicazioni didattiche delle altre discipline, presenti in uno o più indirizzi, raggruppate per indirizzo 4.3.1. Indirizzo Classico 4.3.1.1. Latino 4.3.1.2. Greco 4.3.1.3. Storia dell'arte 4.3.1.4. Diritto	4.3.1.5. Economia . 4.3.1.6. Biologia. 4.3.2. Indirizzo Linguistico 4.3.2.1. Lingua straniera 2 4.3.2.2. Lingua straniera 3 4.3.2.3. Latino 4.3.2.4. Storia dell'arte 4.3.2.5. Biologia. 4.3.3. Indirizzo Socio-psico-pedagogico 4.3.3.1. Latino 4.3.3.2. Storia dell'arte o Storia della Musica 4.3.3.3. Diritto e legislazione sociale. 4.3.3.4. Psicologia 4.3.3.5. Pedagogia 4.3.3.6. Sociologia 4.3.3.7. Biologia. 4.3.3.8. Metodologia della ricerca socio-psico-pedagogica 4.3.4. Indirizzo Scientifico. 4.3.4.1. Latino . 4.3.4.2. Storia dell'arte . 4.3.4.3. Scienze della Terra . 4.3.4.4. Biologia. 4.3.5. Indirizzo Scientifico-tecnologico . 4.3.5.1. Informatica e sistemi automatici 4.3.5.2. Scienze della Terra 4.3.5.4. Biologia e laboratorio 4.3.5.4. Disegno 4.3.6. Indirizzo Chimico. 4.3.6.1. Chimica Generale 4.3.6.2. Chimica-Fisica. 4.3.6.3. Analisi Chimica 4.3.6.4. Chimica Organica ed Elementi di biorganica 4.3.6.5. Processi Chimici Industriali 4.3.6.6. Economia ed Organizzazione Industriale . 4.3.7. Indirizzo Elettrotecnica e automazione. 4.3.7.1. Elettrotecnica, Impianti e Misure 4.3.7.2. Elettronica e Automazione 4.3.7.3. Meccanica per l'Automazione. 4.3.7.4. Economia ed Organizzazione Aziendale 4.3.8. Indirizzo Elettronica e telecomunicazioni. 4.3.8.1. Elettronica e Progettazione 4.3.8.2. Telecomunicazioni e Progettazione 4.3.8.3. Elettrotecnica 4.3.8.4. Sistemi Automatici .. 4.3.8.5. Economia ed Organizzazione Aziendale . 4.3.9. Indirizzo Informatico e telematico 4.3.9.1. Informatica. 4.3.9.2. Elettronica 4.3.9.3. Sistemi di Elaborazione e Trasmissione 4.3.9.4. Economia ed Organizzazione Aziendale 4.3.10. Indirizzo Meccanico 4.3.10.1. Tecnologia Meccanica e Progettazione 4.3.10.2. Meccanica e Macchine 4.3.10.3. Automazione. 4.3.10.4. Economia ed Organizzazione Aziendale 4.3.11. Indirizzo Tessile
--	--

<p>4.3.11.1. Chimica Tessile 4.3.11.2. Moda, Disegno e Progettazione Tessile 4.3.11.3. Tecnologia Tessile 4.3.11.4. Automazione 4.3.11.5. Economia ed Organizzazione Aziendale 4.3.12. Indirizzo Costruzioni 4.3.12.1. Diritto 4.3.12.2. Costruzioni e Progettazione Edilizia 4.3.12.3. Rilievo Architettonico 4.3.12.4. Topografia Generale 4.3.12.5. Contabilità, Economia, Estimo 4.3.13. Indirizzo Territorio 4.3.13.1. Diritto 4.3.13.2. Scienze della Terra 4.3.13.3. Strutture Urbane e Territoriali - Costruzioni. 4.3.13.4. Geografia Urbana e Regionale 4.3.13.5. Economia e Estimo Territoriale 4.3.13.6. Topografia Generale 4.3.14. Indirizzo Agroindustriale. 4.3.14.1. Biologia e Fitopatologia 4.3.14.2. Tecnica delle Produzione Vegetale . 4.3.14.3. Tecnica della Produzione Animale 4.3.14.4. Economia, Estimo, Gestione Aziendale 4.3.14.5. Industria Agroalimentare 4.3.14.6. Elementi di Topografia e Costruzioni.</p>	<p>4.3.15. Indirizzo Biologico 4.3.15.1. Biologia Generale 4.3.15.2. Ecologia 4.3.15.3. Microbiologia 4.3.15.4. Morfologia e Fisiologia 4.3.15.5. Biochimica e Biologia Molecolare 4.3.15.6. Chimica generale 4.3.15.7. Chimica Organica e Analitica 4.3.15.8. Chimica Strumentale 4.3.15.9. Economia ed Organizzazione Aziendale 4.3.16. Indirizzo Economico-aziendale 4.3.16.1. Diritto 4.3.16.2. Economia 4.3.16.3. Geografia 4.3.16.4. Economia Aziendale 4.3.16.5. Laboratori di Informatica e Gestione Aziendale 4.3.17. Indirizzo Linguistico aziendale 4.3.17.1. Lingua Straniera 2 4.3.17.2. Diritto ed Economia 4.3.17.3. Geografia 4.3.17.4. Economia Aziendale APPENDICE Finalità specifiche, obiettivi e contenuti, indicazioni didattiche di «Storia della musica»</p>
---	--

- - - omissis - - -

INTRODUZIONE DEL PRESIDENTE DELLA COMMISSIONE BENIAMINO BROCCA

A meno di un anno di distanza dalla pubblicazione dei Piani di studio della scuola secondaria superiore e dei programmi dei primi due anni, la Commissione incaricata di redigere i programmi dei trienni è in grado di presentare i risultati di questa nuova fase dei suoi lavori.

I criteri generali sono ovviamente gli stessi adottati per la elaborazione relativa ai primi due anni, dal momento che il progetto riguarda l'intera scuola secondaria superiore. I due cicli hanno tuttavia una connotazione in qualche misura diversa, per il fatto che il primo è prevalentemente finalizzato a far acquisire o a consolidare linguaggi, strumenti, metodi ed il secondo a costituire ed elaborare una cultura, con tutto ciò che questo processo comporta sul piano dell'ampliamento e approfondimento delle conoscenze, dello sviluppo dello spirito critico, della sempre maggiore consapevolezza di orientamenti, propensioni, interessi che lo studio consente di soddisfare e trasformare in scelte di vita e professionali.

Il disegno generale in cui i programmi si collocano è già stato presentato nel volume n. 56 degli «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», in particolare alle pagine 5/20 di esso (Cap. I: Il Progetto), qui riproposte alle sezioni 1.1. e 1.2. del primo capitolo del presente volume con modifiche minime e con le integrazioni ritenute necessarie in conseguenza dell'elaborazione dei programmi dei trienni e della riflessione sulle peculiarità di questi. Il progetto resta immutato. In ambedue i testi, infatti, si rileva «in quale modo specifico la scuola secondaria superiore risponde ai bisogni di formazione dell'uomo e del cittadino» e sono precisati i criteri progettuali del rinnovamento della secondaria superiore: l'integralità e l'unitarietà dei piani di studio, la differenziazione e l'identità specifica dei percorsi, il grado di terminalità, la continuità e l'orientamento.

Il lavoro di stesura

Analogamente a quanto era stato fatto per il biennio, la stesura dei programmi è stata affidata a gruppi di studio composti da esperti e da docenti. Molti di essi avevano già collaborato alla definizione dei programmi dei primi due anni, altri sono stati chiamati a dare il loro contributo in modo da coprire l'intero arco delle competenze necessarie a definire l'orizzonte culturale dei trienni. Nel corso dell'attività di ricognizione, formulazione e organizzazione degli obiettivi e dei contenuti, si è costantemente sviluppata una puntuale verifica delle scelte di assetto complessivo a suo tempo effettuate in sede di progettazione dei percorsi.

In particolare sono stati sottoposti ad attenta considerazione i piani di studio, gli orari delle singole discipline, i profili culturali degli indirizzi, gli elementi caratterizzanti, la valenza professionale, la esaustività della gamma degli indirizzi previsti.

Tale verifica, resa più concreta dalla contestuale definizione degli obiettivi, dei contenuti, dei raccordi fra discipline, ha suggerito, in taluni casi, un miglior dosaggio fra le ore attribuite a ciascun insegnamento, ovvero la sostituzione o l'introduzione di nuove discipline, con il risultato di definire meglio l'identità di alcuni indirizzi e di evidenziare l'opportunità di proporre due nuovi in precedenza non contemplati.

Preme tuttavia qui precisare che si tratta, appunto, di semplici integrazioni, aggiustamenti, più limpide e trasparenti definizioni, e non certo di alterazioni dello spirito del progetto, che è stato invece pienamente confermato anche nel corso dei nuovi lavori.

Le novità scaturiscono da una ricerca di massima coerenza con i criteri su cui si fonda il progetto, ed in particolare su uno sforzo di riequilibrio delle diverse componenti culturali e professionali, comuni a tutti i piani di studio o proprie di uno o più piani di studio, al fine di garantire a tutti i percorsi quella equivalenza formativa che costituisce l'aspetto più qualificante di una unitarietà compatibile con la esigenza di differenziazione delle offerte.

Va altresì segnalato che nel corso di questa fase dei lavori si sono intensificati gli incontri con il mondo del lavoro e delle professioni, da cui sono venuti importanti riconoscimenti della validità delle impostazioni di fondo, nonché suggerimenti utili a cogliere aspetti della cultura contemporanea necessari, per tutte le formazioni, vale a dire il sapere economico e le strategie di impresa.

Il confronto con il mondo del lavoro, della ricerca e delle professioni ha suggerito altresì l'opportunità di colmare due lacune dell'offerta formativa proponendo, in aggiunta agli indirizzi già individuati, quello biologico e quello della comunicazione aziendale, che corrispondono l'uno a un approfondimento delle possibili utilizzazioni a fini professionali degli studi biologici, anche al termine della secondaria superiore, l'altro ad una curvatura nello studio delle lingue straniere la cui natura sia più idonea a rispondere alle esigenze del mondo del lavoro di quanto non lo sia quella prettamente filologico-letteraria.

Ulteriori impegni della Commissione

Le proposte dei piani di studio e dei programmi relativi alla maggior parte dei quinquenni della scuola secondaria superiore sono ora complete. Il lavoro non può tuttavia ritenersi concluso in quanto occorre elaborare coerenti indicazioni sia per l'universo della istruzione professionale, al momento attuale raccordata al progetto solo per quanto concerne i bienni iniziali, sia, ancor più, per l'istruzione artistica, ovviamente per le parti che coincidono con la fascia d'età di competenza della scuola secondaria superiore.

Resta dunque l'impegno di costituire i gruppi di esperti a cui affidare, di concerto con chi ha fin dall'inizio partecipato alla elaborazione del progetto, la stesura di piani di studio e programmi che traccino un rinnovato quadro della istruzione artistica e professionale. Quando anche queste parti saranno state predisposte sarà possibile procedere alla redazione definitiva dell'intero progetto e dei suoi contenuti.

Le condizioni di attuazione

Chi ha dato il proprio contributo a questo lavoro, sia pur con diversi ruoli e responsabilità, si rende conto che al di là dell'impegno culturale e progettuale, e della stessa buona volontà politica, è necessario dare certezze, legislative e finanziarie, a chi sarà impegnato a dare attuazione al nuovo assetto, in primo luogo i giovani e la scuola.

L'impegno imprescindibile è dunque quello della legge di riforma degli ordinamenti della scuola secondaria superiore, che, proprio in quanto profondamente diversi da quelli attuali, richiedono inequivocabili definizioni legislative in ordine alle finalità degli studi, ai percorsi, alle valenze culturali e professionali, alla validità dei titoli, ai passaggi tra un indirizzo e l'altro. Si richiederà inoltre una riconsiderazione coerente della distribuzione di compiti amministrativi fra le Direzioni Generali del Ministero, nonché della organizzazione della vita delle singole scuole, con tutte le necessarie implicazioni di organici del personale, di ristrutturazione delle cattedre, di revisione delle classi di concorso, di aggiornamento e riqualificazione dei docenti già in servizio, di più stretti raccordi con l'università per tutto quanto concerne la formazione iniziale degli in-

segnanti, sia nei corsi di laurea esistenti, sia nelle scuole di specializzazione in via di progettazione.

Fra le esigenze già emerse dalla sperimentazione avviata in alcuni bienni, e comunque da tempo avvertite dal mondo della scuola, ma anche dalla società tutta, assume priorità massima la istituzione di un sistema di valutazione della efficacia della innovazione e di monitoraggio delle scuole via via coinvolte. La Conferenza Nazionale della scuola del gennaio '90 e ripetuti pronunciamenti del C.N.P.I. hanno espresso con forza questa urgente necessità a cui si sono ricordati gli estensori del progetto come risulta dalla innovazione di programmi articolati per obiettivi, il cui raggiungimento può essere verificato su scala nazionale, valutato comparativamente, analizzato nei suoi andamenti, regolari ed irregolari, con il fine primario di programmare interventi di supporto soprattutto là dove è più necessario e dove la sola uguaglianza delle opportunità può non essere sufficiente a garantire l'effettiva equità ed efficacia degli interventi formativi.

Vi è d'altronde la diffusa consapevolezza, anche nelle forze politiche, economiche, sociali e nel mondo della cultura, che la scuola non potrà dare piena attuazione ad un progetto che rappresenta una importante svolta nella cultura e nei comportamenti dell'intera società, se dovrà contare sulle sue sole forze e se apparirà agli occhi di coloro che la frequentano portatrice di idee, metodi, modelli di comportamento, valori, di fatto non condivisi, o condivisi solo in termini retorici dalla realtà esterna. Ed ancor più se non sarà in grado di documentare con oggettività i risultati ottenuti.

Anche questa volontà della scuola di dialogare con il mondo esterno, ricercandone la collaborazione e il giudizio, trova una propria significativa giustificazione nella approfondita riflessione generale e specifica, che si è sviluppata nella Commissione, nei gruppi di studio, nel mondo della scuola: una riflessione e una elaborazione che per la loro ampiezza, organicità e ricchezza di contributi non hanno precedenti nella storia della Repubblica, dalla sua istituzione ai nostri giorni.

È in proposito motivo di soddisfazione sottolineare che vi sono significative convergenze tra quanto la Commissione ed i gruppi hanno elaborato e quanto è ormai patrimonio comune delle forze politiche: e cioè la convinzione affermata in tutti i testi di riforma sia pur solo parzialmente approvati dal Parlamento che la nuova finalità di tutta la scuola secondaria superiore è quella di «promuovere lo sviluppo della personalità degli studenti attraverso una formazione culturale ed una preparazione professionale di base che consentano l'accesso all'istruzione superiore, universitaria e post-secondaria, e al mondo del lavoro». Finalità che peraltro comporta anche l'impegno di sviluppare in tutti i giovani autonome capacità di apprendere, di scegliere e sperimentare; ed ancor più di favorire su basi di più elevate conoscenze e di una più alta razionalità e sensibilità la consapevole partecipazione alla vita democratica.

GUIDA ALLA LETTURA DEL TESTO

Il testo comprende *due parti*.

La *prima parte* definisce il quadro generale del progetto e si sviluppa in tre capitoli. La struttura formale di questa parte del testo è analoga a quella che già caratterizzava il volume pubblicato nel 1991 (vol. 56 di «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione»).

Nel *primo capitolo* vengono presentate, con ampi rinvii a quanto già esposto nel volume citato, le linee generali del progetto: per illustrarle in modo più completo, si è ritenuto tuttavia preferibile collocare in questo capitolo, oltre alla descrizione dell'*impianto complessivo* dei piani di studio, anche le *finalità generali* ed il quadro *metodologico unitario* che caratterizzano il nuovo assetto complessivo dei curricoli e dei programmi. Il primo capitolo comprende anche un paragrafo sull'area di progetto, collocato in questa parte del testo per la chiara valenza sistemica e interdisciplinare che tale area possiede.

Il *secondo capitolo* contiene i piani di studio e i quadri orari dei 17 indirizzi individuati e proposti dalla Commissione (due in più rispetto a quelli già in progetto), nonché le note illustrative di ciascuno di essi.

Il *terzo capitolo* riprende il corrispondente capitolo del volume citato innanzi, ed espone le linee generali di un sistema formativo post-secondario non universitario.

La *seconda parte* del testo contiene i *programmi* dei 17 trienni proposti dalla Commissione. Essi vengono qui presentati con criteri diversi da quelli scelti in occasione della pubblicazione dei

programmi dei primi due anni, programmi peraltro assai meno complessi e numerosi di quelli dei trienni.

In primo luogo le finalità specifiche, gli obiettivi ed i contenuti e le indicazioni didattiche delle singole discipline previste dai piani di studio sono qui presentati in forma aggregata e in un unico capitolo (il quarto capitolo).

In secondo luogo si è qui operata una distinzione, in sede di presentazione dei programmi, tra un primo gruppo di discipline che compaiono comunque, in forma e con consistenza diverse, in tutti i piani di studio (si veda il paragrafo 4.2.), ed un secondo gruppo di discipline, comprendente tutte le altre (paragrafo 4.3.). I programmi di ciascuna delle 8 discipline rientranti nel primo gruppo sono presentati una sola volta e in forma globale, vale a dire comprensiva di tutte le subordinazioni, «curvature» e caratterizzazioni che essi possono assumere in funzione delle esigenze curricolari dei diversi indirizzi. 1 programmi delle discipline rientranti nel secondo gruppo sono qui riprodotti una o più volte (se previsti in più piani di studio, e con le rispettive caratterizzazioni), e sono raggruppati indirizzo per indirizzo.

IL QUADRO GENERALE

Premessa

1. In questa prima parte viene sinteticamente richiamato l'impianto generale del progetto, pubblicato per esteso nel volume 56 degli «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», con l'aggiunta di una nota sull'area di progetto.

2. Il richiamo a quel volume, e in particolare alle pp.5-20, rende superflue sia la ricostruzione delle sollecitazioni e delle esperienze che si è cercato di condurre a convincente sintesi attraverso la elaborazione del progetto stesso, sia l'argomentazione delle scelte e delle idee guida, che si compendiano nell'impegno di disegnare una nuova scuola secondaria superiore caratterizzata dal criterio della unitarietà nei piani di studio e nelle impostazioni culturali e curricolari, pur nella varietà delle offerte formative da cui discende la specifica identità dei singoli indirizzi.

3. Come è analiticamente illustrato nel volume già citato, il progetto si fonda sull'ipotesi che «l'inserimento nei piani di studio di tutte le componenti culturali ritenute oggi essenziali per la formazione degli adolescenti sia una scelta obbligata» e che la più solida ed ampia formazione di base, «generale e teorica» che ne deriva, costituisca anche il miglior presupposto per una preparazione professionale polivalente e flessibile, su cui innestare, successivamente alla scuola secondaria superiore e per l'intero arco della vita attiva, processi di riqualificazione, specializzazione, arricchimento e crescita della competenza professionale inizialmente acquisita.

4. Va in proposito sottolineato, che nel corso dei lavori è stato possibile constatare che grazie alla impostazione curricolare e metodologica dei bienni ed al rafforzamento dei fondamenti culturali e scientifici di tutte le discipline dei trienni, comuni e di indirizzo, è possibile porsi l'obiettivo di conseguire, al termine del quinquennio, livelli di preparazione, anche professionali, adeguati, per qualità e spendibilità, alle esigenze della società contemporanea.

5. Il nuovo tipo di professionalità attribuito alla responsabilità della scuola secondaria superiore postula, d'altronde, in vista di una migliore transizione dalla scuola al mondo del lavoro e delle professioni, l'attivazione di un sistema di formazione post-secondaria universitaria e non, che consenta di raccordare la professionalità generale di settore acquisita nella scuola ad esigenze di specializzazione, nelle situazioni in cui ciò si riveli necessario.

6. Sempre nello stesso capitolo primo vengono presentate le finalità generali, che - in aggiunta a quelle del biennio - concorrono a definire il quadro educativo e culturale dei trienni. Esse riguardano tutte le discipline nel loro insieme, e con esse tutto ciò che rientra nella esperienza scolastica degli alunni. In questo senso le finalità possono essere intese sia come compiti affidati alla scuola e a tutti i soggetti che in essa operano, sia come risultati complessivi che gli alunni dovrebbero conseguire grazie ad una partecipazione consapevole alla vita scolastica, di cui gli apprendimenti rappresentano un aspetto sicuramente assai importante, ma non l'unico.

7. La rilevanza delle finalità generali all'interno del progetto, comporta una specifica attenzione agli aspetti organizzativi della vita scolastica e didattica, alla costante riflessione sugli effetti degli interventi formativi. In questo senso è strettamente funzionale alla realizzazione del progetto, ed alla sua stessa comprensione, l'approfondimento di un ragionamento generale sulla programmazione, sulla verifica, sulla valutazione, sull'orientamento, che al di là delle peculiari-

tà ed esigenze delle singole discipline costituisca patrimonio comune a tutti i docenti, ed il terreno non compartimentato su cui essi sono chiamati a muoversi.

8. Nel secondo capitolo sono riportati i piani di studio e le ipotesi dei quadri orari degli indirizzi, così come sono stati stabiliti al termine della elaborazione dei contenuti culturali e degli obiettivi dei trienni.

9. Ciascun indirizzo è accompagnato da una nota che ha lo scopo di sottolineare le componenti che concorrono a definirne l'identità, attraverso il convergente apporto delle discipline presenti in tutti i piani di studio e di quelle caratterizzanti. La lettura di questa nota potrà essere utile sia ai docenti, sia agli studenti, per il fatto di rappresentare, in forma sintetica, l'insieme delle sollecitazioni e delle esperienze di studio attraverso le quali si verrà costruendo l'identità culturale di ciascun soggetto in formazione, nonché il ruolo di ciascuna disciplina nel progetto generale.

10. Nelle note ai piani di studio sono altresì indicate le competenze professionali che si possono conseguire al termine della scuola secondaria superiore, anche al fine di agevolare la ridefinizione delle terminalità in sede legislativa, nonché le affinità con i titoli attuali per la fase sperimentale che potrebbe attivarsi nei tempi brevi.

IL PROGETTO

1.1. L'impianto complessivo

Questo capitolo riprende e in buona parte riproduce il testo intitolato «Il progetto» che si legge alle pp. 5/20 del vol. 56 di «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione», integrandolo allo scopo di comunicare le modifiche apportate all'impianto complessivo dei nuovi curricula della scuola secondaria superiore.

1.1.1. Funzione educativa e culturale superiore

1.1.1.1. 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 e alla prima giovinezza.

1.1.1.2. In una situazione socio-ambientale caratterizzata da forte complessità e da un accentuato pluralismo di modelli e di valori, l'adolescente e il giovane manifestano 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.

1.1.1.3. La scuola secondaria superiore risponde alle attese della fascia d'età innanzi indicata 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,

1.1.1.4. 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 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.

1.1.1.5. 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.

1.1.1.6 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 la funzione che essa ha sul piano pratico.

1.1.2. *Integralità e unitarietà dei piani di studio*

1.1.2.1. 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).

1.1.2.2. *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.

1.1.2.3. *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 non ha adeguato spazio 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 la tecnica fine a se stessa prende il sopravvento; debole, poi, è la presenza delle dimensioni letteraria e storica ed è assente quella filosofica.

1.1.2.4. 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.

1.1.2.5. *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.

1.1.2.6. L'unitarietà, oltre che su quanto detto al punto 1.1.1.5., si fonda anche sulle *cosiddette 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.

1.1.3. *Differenziazione e identità specifica degli indirizzi*

1.1.3.1. 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 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.

1.1.3.2. 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 caratterizzanti* via via che si procede verso il compimento del ciclo degli studi secondari superiori.

1.1.3.3. 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 1.1.2.4.). Queste componenti 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 assegnare 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 disciplina?* In tal modo si è in grado di fornire una prima precisazione dell'identità di ciascun indirizzo,

1.1.3.4. 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.

1.1.4. Terminalità e professionalità

1.1.4.1. 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.

1.1.4.2. *Il sistema scolastico secondario è nato, più di cento anni fa*, in forma *dicotomica*: da un lato l'istruzione classica (scuole chiamate a dare una conveniente cultura letteraria e filosofica» per accedere agli studi universitari), dall'altro l'istruzione tecnica (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. E cambiata invero anche la scuola, almeno nei fatti se non ancora nelle leggi, e la tendenza del *cambiamento è verso la riduzione della dicotomia*.

1.1.4.3. Va detto in primo luogo che la riduzione della dicotomia non *implica affatto una 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 estremi, 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, che, tra l'altro, fa superare all'individuo il blocco a volte traumatizzante delle specializzazioni esasperate in un mondo del lavoro in continua evoluzione, il quale richiede, appunto, disponibilità al cambiamento. 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*.

1.1.4.4. 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 dalla moderna professionalità e dal mondo del lavoro. D'altra parte il richiamo alla professionalità indica che non si tratta di una formazione generica e indifferenziata. Ciò che, come dianzi accennato, *viene escluso dall'orizzonte della secondaria superiore*, perché quasi totalmente illusorio 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.

1.1.4.5. *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 fra 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», dà una preparazione polivalente e flessibile e assicura maggiori capacità di specializzazione successiva.

1.1.5. *Continuità e orientamento*

1.1.5.1. 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 siano anche da considerare elementi di *discontinuità*.

1.1.5.2. 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*.

1.2.5.3. 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 alla 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.

1.1.5.4. Le *finalità generali* dell'orientamento nella secondaria superiore sono sinteticamente riconducibili alle seguenti: la maturazione della identità personale e sociale e della capacità de-

cisionale; la chiarificazione e la pianificazione del futuro professionale alla luce di un personale progetto di vita.

1.1.5.5. La scuola realizza le proprie finalità 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, ch , 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   gi  di per s  un ottimo risultato ai fini dell'orientamento, perch  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.

1.1.5.6. Un secondo e non meno importante mezzo di cui si serve la scuola per raggiungere le finalit  orientative   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 attivit  didattiche, nonch  in un processo che favorisca anche l'autovalutazione. La capacit  di auto-orientamento non nasce all'improvviso:   frutto di esercizio, di prove e anche di errori, che l'educatore deve saper guidare o correggere.

1.1.6. Biennio e triennio

1.1.6.1. Caratteristica della scuola secondaria superiore   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*   suggerita dalla necessit  di procedere gradualmente verso una pi  accentuata differenziazione, tenendo conto della inopportunit  di costringere gli studenti a scelte precoci nel periodo della prima adolescenza e della necessit  di rendere tali scelte sufficientemente reversibili qualora un pi  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 propedeuticit  dei vari bienni rispetto ai trienni ai quali sono intrinsecamente orientati dentro i singoli indirizzi.

1.1.6.2. I 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. Qui   sufficiente considerare le innovazioni, non senza aver prima fatto notare che la tripartizione   soltanto funzionale (serve a distinguere elementi strutturali di unitariet  e di differenziazione) e non   certo gerarchica. In nessun modo infatti si pu  sostenere che le discipline comuni sono quelle pi  importanti o pi  formative. Di per s , addirittura, si potrebbe ragionevolmente ritenere che non ci siano discipline pi  formative di altre, perch  la dignit  formativa non   tanto 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 dignit  formativa   assicurata indipendentemente dall'essere una disciplina totalmente comune, parzialmente comune oppure di indirizzo.

1.1.6.3. Il criterio della integralit    applicato gi  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   necessario assicurare una prima differenziazione tra gli indirizzi. La presenza di Educazione fisica e di Religione (per coloro che se ne avvalgono) completa il quadro disciplinare, che cos  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   stato inserito l'insegnamento di *Diritto ed Economia*, cui   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 novit  sono il potenziamento di insegnamenti artistici (Arte e Musica) in alcuni indirizzi e del *Laboratorio di Fisica e di Chimica* in altri.

1.1.6.4. *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* con le finalità che accompagnano i programmi di questa disciplina.

1.1.6.5. Quanto agli *insegnamenti scientifici* si è scelta la soluzione di distribuirli nell'arco dell'intero quinquennio secondo una successione giustificata primariamente da criteri didattici.

1.1.7. Gli indirizzi

Gli indirizzi di scuola secondaria previsti dal progetto della Commissione sono i seguenti: classico, linguistico, socio psico pedagogico, scientifico, scientifico tecnologico, economico-aziendale, linguistico aziendale, agroindustriale, biologico, chimico, costruzioni, elettronica e telecomunicazioni, elettrotecnica e automazione, informatico e telematico, meccanico, territorio, tessile. Rispetto a quelli identificati nel vol. 56 di «Studi e Documenti degli Annali», la Commissione, anche in base alle richieste pervenute dai rappresentanti del mondo del lavoro, ha ritenuto di proporre la costituzione di nuovi indirizzi (biologico e linguistico aziendale) e/o la modifica della intitolazione di alcuni di essi (informatico e telematico).

1.1.8. Indirizzi tecnologici

Alla base delle riflessioni e delle scelte che hanno portato alla definizione dei nuovi piani di studio per gli indirizzi tecnologici si colloca l'intreccio, particolarmente accentuato in questi indirizzi, di *tre principali condizioni progettuali*:

- le trasformazioni nella struttura delle professioni, che richiedono una necessaria revisione degli itinerari formativi e delle professionalità di base;
- il profondo mutamento dei saperi, della loro estensione, del rapporto reciproco tra evoluzione delle conoscenze teoriche (in particolare delle scienze sperimentali) e sviluppo dei processi tecnologici;
- la necessità di potenziare gli elementi di formazione generale necessari per una migliore comprensione della realtà culturale e quindi per un più responsabile inserimento nella vita sociale e professionale.

È ovvio che in questi indirizzi il sapere *tecnologico* sia oggetto specifico e obiettivo centrale dell'esperienza formativa. Tuttavia è importante tener conto che l'attuale tipologia delle professionalità legate alle nuove tecnologie e caratterizzate da forte flessibilità, è compatibile unicamente con una base *formativa di ampio respiro culturale*, che solo in un secondo momento si può orientare verso specifici settori di specializzazione.

Una scelta di questo tipo ha ispirato anche le varie esperienze positive maturate nelle sperimentazioni e, in particolare, in quelle assistite dalla Direzione Generale dell'Istruzione Tecnica del M.P.I.. Esse però hanno dovuto muoversi all'interno dei vincoli posti dall'ordinamento esistente, mentre la proposta della Commissione, collocata nell'insieme di una ridefinizione globale della natura di tutta la secondaria superiore, rappresenta una fase di elaborazione più avanzata che porta «a naturale compimento» l'esperienza della sperimentazione.

1.1.8.1. Tipologia, professionalità di base, specializzazione.

Gli indirizzi tecnologici proposti sono dieci. Essi risultano suddivisi in questo modo:

- cinque nel *settore industriale* indirizzo chimico, indirizzo elettronica e telecomunicazioni, indirizzo elettrotecnica e automazione, indirizzo meccanico, indirizzo tessile;
- due nel *settore costruzione e territorio*: indirizzo costruzioni e indirizzo territorio;
- uno nel *settore agrario*: indirizzo agroindustriale;
- due nel *settore della produzione industriale dei servizi*: indirizzo biologico e indirizzo informatico e telematico.

Per ciascuno di questi indirizzi è stato progettato un piano di studi mirato al conseguimento di una *professionalità di base* in un determinato settore di attività produttiva, sulla quale si possono innestare successivi percorsi di formazione specialistica. Parlare di professionalità di base

in un determinato settore non significa evidentemente proporre la formazione ad una professionalità generica e indistinta. Significa, al contrario, caratterizzarla con percorsi formativi che sviluppino capacità logico-formali e linguistiche, capacità di comprendere il cambiamento e di interagire con esso, capacità di utilizzare le conoscenze per la soluzione di problemi, per comprendere la realtà e per operare su di essa, capacità di imparare a imparare, capacità di pensare per sistemi, di operare su modelli, di affrontare situazioni complesse, prendere decisioni sulla base di molte variabili ed in condizioni di incertezza, capacità di progettare (analizzare e contestualizzare problemi, individuare risorse, definire soluzioni, avviare procedure di valutazione-controllo) in situazioni cooperative.

Tali elementi si costruiscono all'interno di ampie aree di sapere tecnologico e comprendono anche la capacità di interazione con aree confinanti; non contengono la dimensione specializzante. La professionalità di base così connotata non è solo il prodotto dei singoli saperi tecnologici ma è raggiunta dall'insieme delle attività scolastiche e delle strategie formative in esse attivate attraverso il concorso sinergico di tutti gli insegnamenti.

Il venir meno della finalità di specializzazione spinta nella istruzione tecnica è giustificabile anche con la previsione di attivare, contestualmente alla riforma della secondaria e secondo le modalità indicate nel successivo capitolo terzo, *percorsi formativi post-secondari*; di durata e consistenza variabili a seconda del tipo di *specializzazione* e di sbocco professionale specifico. Queste diverse possibilità traducono in realtà concreta un principio di continuità tra esperienza di lavoro e di studio, nel quadro di una strategia di formazione continua e in un'ottica prevalentemente qualitativa piuttosto che quantitativa. Senza tali opportunità, almeno in alcuni campi e/o livelli di professionalità, la formazione risulterebbe incompleta nei termini di conoscenze anche operative di alcuni processi e i giovani avrebbero una formazione che non consentirebbe loro di assumere ruoli che presuppongano una padronanza specialistica e sistematica di un particolare insieme di tecniche.

È opportuno comunque riaffermare che *la maturità consente di accedere al mondo del lavoro, in posizioni lavorative richiedenti una buona preparazione di settore.*

1.1.8.2. *Caratteristiche comuni a tutti i piani di studio.*

Le caratteristiche comuni ai vari piani di studio sono sostanzialmente le seguenti:

- la presenza delle discipline di area storico linguistico letteraria nel triennio, incrementata nell'orario e potenziata formativamente dall'introduzione dell'insegnamento di filosofia: essa ha una duplice funzione nel contesto formativo di questo gruppo di indirizzi dell'istruzione pubblica: integra la formazione con rilevanti componenti del quadro culturale della società contemporanea e potenzia, nella dimensione formativa dello studente, alcune indispensabili inclinazioni riflessive rispetto ai contesti dati; inoltre concorre alla comprensione di aspetti di culture e civiltà diverse prevalentemente attraverso l'analisi testuale di una varietà di testi che rispettino la gamma più vasta possibile di argomenti e varietà linguistiche; conferisce spessore alla percezione del presente presentando configurazioni mentali e culturali diverse, nello spazio e nel tempo, e più comprensive rispetto a quelle quotidianamente vissute; affina le abilità linguistiche anche attraverso il confronto tra più linguaggi; ad essa infine è assegnato il compito di ricoprire parzialmente anche la dimensione espressivo-artistica;
- la collocazione nel triennio degli insegnamenti scientifici precedentemente svolti nel biennio: la formazione scientifica, in una dimensione significativa e autonoma, viene assunta anche come componente interna alla formazione della professionalità di base, può garantire, al termine del quinquennio, il raggiungimento di una maggiore flessibilità, può partecipare a fornire una base significativa per le stesse discipline tecnologiche, favorisce un approccio integrato tra scienze e tecnologie, al fine di dare ulteriori strumenti di analisi dei sistemi e dei processi che caratterizzano i vari settori;
- il rafforzamento dello studio della matematica;
- l'importanza assegnata alle tecnologie informatiche, sia come linguaggio e sapere trasversale, sia come area culturale autonoma;
- la maturazione di una tendenza già in atto di trasformazione delle «attività manuali» con carattere ripetitivo addestrativo in «attività di laboratorio»;
- la ristrutturazione degli insegnamenti tecnologici secondo suddivisioni e aggregazioni disciplinari nuove ed una riorganizzazione dei contenuti tale da recuperare pienamente il valo-

re culturale formativo, gli aspetti metodologici, la funzione dei linguaggi e la contestualizzazione storico economica del sapere tecnologico.

1.1.8.3. *La professionalità de l diplomato tecnico.* – Le caratteristiche di professionalità del diplomato tecnico che occorre sviluppare, si possono ricondurre ad alcune capacità generali quali:

- capacità di affrontare problemi anche senza il possesso di procedimenti applicativi consolidati che si sostanzia nel saper affrontare la ricerca e d'«invenzione» ed il nuovo e l'imprevisto;
- capacità di affrontare situazioni complesse;
- capacità di autonomia, di iniziativa, di autoapprendimento e autoaggiornamento;
- capacità di esplicitare il proprio potenziale personale;
- capacità di portare a termine un compito assegnato;
- capacità di lavoro in équipe;
- capacità di autovalutazione.

D'altra parte è altresì necessario *disincentivare*:

- il *conformismo* come incapacità di affrontare situazioni nuove e di impostare soluzioni innovative;
- l'eccessiva *astrattezza* come incapacità di imparare da esperienze concrete;
- la *passività* come carenza del gusto di modificare costruttivamente la realtà data e del coraggio intellettuale di rischiare l'insuccesso;
- il *settorialismo* come incapacità di collegare le conoscenze relative a campi e a discipline diverse e di concepire l'interdipendenza delle variabili in gioco.

Si determina quindi la necessità di un 'iniziativa formativa nuova e diversa da molte esperienze precedenti e non praticabile in uno sviluppo separato delle singole discipline.

Si ritiene necessario aprire quindi un ambito di «ricerca/progetto», all'interno del curricolo, caratterizzato da un forte accento metodologico, trasversale a tutte le discipline e da collocarsi ragionevolmente al quarto e al quinto anno.

È palese che già gli anni precedenti devono contribuire alla formazione di strumenti metodologici di base già avviati alla sperimentazione concreta in piccoli «laboratori progettuali» all'interno delle singole materie o, laddove possibile, già interdisciplinari.

Il metodo dei progetti, è del resto già adottato in alcune interessanti sperimentazioni, sia come attività «trasversale» in collaborazione tra varie discipline, come in questo progetto, sia con spazi curriculari specifici. Ad esso è dedicata la sezione 1.4. del presente capitolo.

1.1.8.4. Validità del titolo di maturità. - L'esame di maturità degli indirizzi tecnologici conserva, fino a quando resteranno valide le norme vigenti, le stesse terminalità previste negli attuali curricula al fine dell'accesso agli esami di stato per l'esercizio delle libere professioni, dopo un periodo di praticantato e/o dopo altri momenti formativi regolati per legge.

Agli effetti dell'art. 4 del DPR 41 9/1976, si propongono le seguenti corrispondenze:

Indirizzo Chimico	Maturità Tecnica Industriale indirizzo Chimica Industriale
Indirizzo Elettrotecnica e Automazione	Maturità Tecnica Industriale indirizzo Elettrotecnica
Indirizzo Elettronico e Telecomunicazioni	Maturità Tecnica Industriale indirizzo Elettronica Industriale
Indirizzo Informatico e Telematico	Maturità Tecnica Industriale indirizzo Informatica
Indirizzo Meccanico	Maturità Tecnica Industriale indirizzo Meccanica Maturità Tecnica Industriale indirizzo Industrie Metalmeccaniche Maturità Tecnica Industriale indirizzo Meccanica di Precisione Maturità Tecnica Industriale indirizzo Termotecnica Maturità Tecnica Industriale indirizzo Costruzioni aeronautiche
Indirizzo Tessile	Maturità Tecnica Industriale indirizzo Industria Tessile Maturità Tecnica Industriale indirizzo Maglieria Maturità Tecnica Industriale indirizzo Confezioni Industriali Maturità Tecnica Industriale indirizzo Disegno di Tessuti
Indirizzo Costruzioni	Maturità Tecnica per Geometra Maturità Tecnica Industriale indirizzo Edilizia
Indirizzo Territorio	Maturità Tecnica Industriale indirizzo Edilizia Maturità Tecnica Industriale indirizzo Minerario Maturità Tecnica per Geometra
Indirizzo Agro Industriale	Maturità Tecnica Agraria
Indirizzo Biologico	Maturità Tecnica Industriale indirizzo Tecnologia dell'Alimentazione

1.1.9. *Gli indirizzi economici*

I profondi mutamenti politici, economici, sociali e culturali che hanno investito negli ultimi decenni tutta la società civile, hanno posto in evidenza l'urgenza di ridisegnare il progetto della scuola secondaria superiore in tutti i suoi ambienti.

In particolare nell'ambiente economico si è riconosciuto che la struttura e la diaspora degli indirizzi presenti attualmente nell'organizzazione di ordinamento, sono inadeguate a dare una risposta alle esigenze culturali e professionali della società attuale.

Per giungere a tracciare le linee degli indirizzi del settore, si è proceduto ad una analisi puntuale di quanto è emerso dal dibattito culturale che si è sviluppato sui lavori della Commissione e si sono valutate le indicazioni emerse dal confronto con il mondo del lavoro e delle professioni, anche alla luce delle prospettive europee.

Questi confronti hanno portato a modificare le decisioni precedenti identificando:

- un indirizzo economico-aziendale nel quale sono stati potenziati i contenuti giuridico amministrativi e gli aspetti relativi all'organizzazione ed al controllo di gestione;
- un indirizzo linguistico aziendale caratterizzato dalla presenza di due lingue straniere e quindi attento alle comunicazioni di impresa, ai rapporti dell'impresa stessa con il mercato, le istituzioni e le altre imprese in un contesto interculturale.

1.1.9.1. *Validità del titolo di maturità.* - L'esame di maturità degli indirizzi economici conserva, fino a quando resteranno valide le norme vigenti, le stesse terminalità previste negli attuali curricula.

Agli effetti dell'art. 4 del DPR 419/ 1976, si propongono le seguenti corrispondenze:

Indirizzo Economico Aziendale	Maturità Tecnica Commerciale indirizzo Amministrativo
Indirizzo Linguistico Aziendale	Maturità Tecnica per Periti Aziendali e Corrispondenti in Lingue Estere

1.1.10. *I corsi ad ordinamento speciale*

I corsi ad ordinamento speciale, dettati da particolari esperienze formative, sono parte integrante della scuola secondaria superiore.

La durata nell'ordinamento speciale è legata al permanere delle condizioni che li hanno definiti. Per quanto concerne la posizione degli indirizzi ad ordinamento speciale nei confronti degli indirizzi d'ordinamento, si precisa che:

- a) i passaggi orizzontali tra indirizzi ad ordinamento speciale ed indirizzi d'ordinamento e viceversa seguono la disciplina dei passaggi tra indirizzi d'ordinamento;
- b) l'accesso all'università, agli studi superiori ed ai pubblici concorsi non subisce limitazioni di sorta in virtù del curriculum specifico.

Per agevolare i passaggi da corsi ad ordinamento speciale ad indirizzi d'ordinamento e viceversa, si adotteranno, nei limiti consentiti dagli specifici curricula, le strutture orarie ed i programmi delle discipline dell'area comune del presente progetto.

La struttura curricolare dei corsi ad ordinamento speciale dovrà rispettare la configurazione dei corsi d'ordinamento.

In tale ottica saranno previste tre grandi aree disciplinari: una linguistico-letteraria, una scientifica ed una di settore.

Il carico orario delle prime due aree rispetto alla terza andrà gradatamente diminuendo passando dal primo all'ultimo anno di corso.

In particolare, la formazione culturale di base che si porrà tra gli obiettivi dei singoli indirizzi avrà pari dignità di quella conseguibile negli indirizzi di ordinamento, mentre nell'area scientifica si dovranno avere curvature finalizzate all'ordinamento speciale.

La professionalità conseguibile al termine del quinquennio, rispetto ai corsi di ordinamento sarà, in genere, più mirata allo specifico. Tale obiettivo può comportare carichi orari più gravosi o accentuazione dell'aspetto tecnico-pratico di alcuni insegnanti nonché l'utilizzo di eventuali moduli professionalizzanti senza superare il tetto massimo delle 40 ore settimanali.

1.2. **Le finalità generali**

1.2.1. Le finalità generali di cui si parla in questo paragrafo vanno lette in stretta connessione con il corrispondente paragrafo contenuto nel vol. 56 di Studi e Documenti degli Annali P.I.»

più volte citato, di cui costituisce una necessaria integrazione alla luce di quanto è stato elaborato nella stesura dei programmi delle discipline dei trienni. In effetti in quel paragrafo erano già presenti tutti i riferimenti teorici necessari e molti elementi culturali e formativi comuni all'intero quinquennio. È d'altronde logico che il contributo della scuola secondaria superiore (e non solo delle discipline oggetto di studio) allo sviluppo della personalità di ciascuno studente vada comunque visto in una prospettiva che supera le cesure interne, siano esse annuali, biennali o triennali. Processi quali il potenziamento e la estensione del possesso motivato delle conoscenze proposte dalle discipline, ovvero lo sviluppo delle capacità di analisi, valutazione, rielaborazione del sapere, che rappresentano finalità proprie della scuola secondaria superiore, richiedono un impegno quinquennale.

1.2.2. La definizione delle finalità generali del triennio integra l'impegno formativo del biennio, caratterizzandolo sul versante della formazione di un soggetto colto, capace di riflettere in modo autonomo e di esercitare un maturo senso critico rispetto alle più rilevanti espressioni del pensiero umano, dall'antichità ai giorni nostri. E ciò, sia per una progressiva elaborazione di un autonomo sistema di riferimenti culturali e di valori, sia per un consapevole orientamento alle successive scelte di studio e/o di attività professionale, sia, infine, per una originale partecipazione, creativa e costruttiva, alla vita sociale.

1.2.3. La presenza, in tutti i piani di studio, di discipline ad elevata potenzialità critica e culturale definisce un quadro culturale comprensivo di tutti gli elementi fondamentali necessari per dare un senso alla esistenza individuale e per muoversi nella realtà, con tutto l'apporto che può venire dalla riflessione sull'esperienza umana, anche la più remota nel tempo e nello spazio. Allo stesso modo ciascuna delle discipline di indirizzo tende ad orientare in modo sempre più consapevole e meditato, e con sempre più concrete esperienze di riscontro, le disposizioni proprie di ciascun soggetto.

1.2.4. La stessa scelta dei contenuti, a livello di triennio, rinforza ed esplicita le finalità culturali e professionali della scuola, in quanto utilizza al massimo le sollecitazioni provenienti da metodi ed oggetti di ricerca culturalmente significativi, senza subordinare gli argomenti da trattare all'acquisizione di competenze immediatamente spendibili in una posizione di lavoro. Un processo formativo non può infatti prescindere dall'attenzione allo sviluppo della personalità né può esaurirsi nella identificazione del soggetto in un ruolo professionale e neppure in una mansione lavorativa.

1.2.5. A livello di triennio assumono rilevanza formativa anche le finalità professionali, che devono peraltro essere intese, coerentemente con l'impianto generale del progetto, sia come stati d'essere (le professionalità acquisite) sia come sistemi di disposizioni (qualità rilevanti, positive e permanenti) che lo studente verrà costruendo in se stesso attraverso lo studio e che i docenti sono impegnati a promuovere attraverso una ragionata programmazione, individuale e collegiale, degli interventi: nelle singole discipline, interdisciplinari e nell'ambito delle aree di progetto.

1.2.6. A proposito delle finalità professionali, va precisato che esse non possono in alcun modo affidarsi esclusivamente alle discipline di indirizzo o alle curvature delle discipline comuni così come le finalità culturali non sono esclusive di queste ultime. In questo senso l'intreccio tra finalità educative, culturali e professionali risulta strettissimo, in quanto ogni momento della esperienza scolastica è intenzionalmente orientato e funzionale allo sviluppo di una personalità capace di esercitare a pieno titolo i propri diritti e doveri di cittadino, di operare responsabilmente ai livelli adeguati alle competenze possedute, di autopromuovere la propria crescita umana culturale e professionale, sia con ulteriori periodi di studio, sia con una intelligente valorizzazione di ogni esperienza di vita e di lavoro, purché vissuta in modo non superficiale né passivamente subita.

1.3. Il quadro metodologico unitario: programmazione, verifica, valutazione, orientamento

Nota preliminare

Il presente paragrafo va considerato il logico sviluppo di quanto è stato già illustrato sullo stesso tema in relazione al biennio: fermi restando i principi generali, appare utile riprendere un'analisi dei fondamentali aspetti del percorso educativo e culturale affinché più specificata-

mente essi siano visti nell'ottica del triennio, caratterizzata dalla presenza più definita degli indirizzi.

L'intero quinquennio, peraltro, va considerato nella sua interezza, quale svolgimento di un percorso informato ai criteri di coerenza e di organicità, ripetutamente richiamati nella presentazione del progetto, di cui costituiscono la essenziale connotazione.

Nei paragrafi successivi, si esporranno le linee generali regolative dei tre aspetti d'un quadro metodologico unitario - parte integrante del progetto - cui va aggiunta la riflessione sull'orientamento quale intrinseca esigenza emergente dall'intero disegno formativo; è peraltro necessario che si sottolinei quanto di questi aspetti è peculiare alla natura e ai fini del triennio, poiché in esso si afferma la caratterizzazione degli indirizzi, che nel biennio sono solo preannunciati dalla presenza di discipline rappresentative.

Alla logica generale della programmazione, verifica, valutazione e orientamento vanno poi aggiunte le annotazioni relative agli stessi temi, presenti nei programmi delle singole discipline.

1.3.1. La *programmazione*

1.3.1.1. La programmazione è prevista, data la sua forte valenza pedagogica, per tutti i gradi e ordini di scuola, dall'art. 4 del DPR 416/74, in cui si legge: «Il Collegio dei docenti ... in particolare cura la programmazione dell'azione educativa anche al fine di adeguare, nell'ambito degli ordinamenti della scuola stabiliti dallo Stato, i programmi d'insegnamento alle specifiche esigenze ambientali e di favorire il coordinamento interdisciplinare». Tuttavia, l'esigenza del rispetto della legge non basta a creare convincimenti e a suscitare volontà di consenso: se non si condividono principi di base, importanza della funzione e motivazioni dell'attività programmatica anche a livello di scuola secondaria superiore, ogni sollecitazione e anche attuazione in proposito rischiano di rimanere adempimenti separati che non coinvolgono il contributo professionale e la sensibilità pedagogica di ciascun docente.

Spesso, tuttavia, la programmazione resta un richiamo astratto e soprattutto non trasferito in costante e salda pratica dell'azione docente. Nella scuola secondaria superiore è frequente imbattersi nella scarsa fiducia nei confronti della funzione della programmazione, ma ciò può avere conseguenze negative nella realizzazione del progetto educativo: il progetto, infatti, non va in porto senza un tracciato di attività il cui fine sia la realizzazione al meglio del progetto stesso.

1.3.1.2. Programmare, peraltro, non significa solo impostare il tracciato limitandosi ad un impianto iniziale di base: ciò viene in parte già fatto nella quasi totalità delle scuole all'inizio dell'anno scolastico per definire, in seno al Collegio dei docenti, linee comuni di comportamento su varie questioni interessanti la vita della scuola: numero di prove scritte per disciplina, suddivisione del programma nell'anno scolastico, proposte di attività extrascolastiche, intese sulla giustificazione delle assenze ecc..

Si rende necessario, invece, che i Consigli di classe verifichino periodicamente, a scadenze stabilite, anche il rapporto intercorrente tra finalità generali e specifiche, obiettivi di apprendimento, contenuti e modalità didattiche: l'importanza che viene data, nel progetto, agli obiettivi di apprendimento con il carattere di prescrittività in ciascuna disciplina, consente di definire questa una programmazione «per obiettivi» in quanto, dal loro raggiungimento o meno, si desume il successo o l'insuccesso dell'azione didattica. Le attività programmatiche sono, dunque, intenzionalmente rivolte a realizzare un percorso scolastico in cui gradualmente si conseguano gli obiettivi prefissati, ritenendo peraltro contenuti e modalità didattiche gli strumenti idonei a tale scopo.

Senza minimamente sminuire la responsabilità di ciascun docente e la sua libertà di insegnamento, in tale periodico confronto si potranno registrare:

- a) i contributi portati da ciascun docente, anche in vista di funzionali attività pluridisciplinari;
- b) il grado di raggiungimento degli obiettivi proposti anche al fine di assumere le necessarie decisioni sul piano della programmazione didattica;
- c) i ritmi e le modalità dello svolgimento dei programmi così da poter realizzare utili momenti di raccordo fra le varie discipline a tutto vantaggio degli studenti, anche in vista del conseguimento delle finalità educative, culturali, generali e specifiche, di ogni indirizzo scolastico;
- d) gli elementi atti a chiarire l'identità di ogni studente nella qualità e quantità delle sue prestazioni e nel ritmo della sua crescita personale e sociale così che sia possibile giungere, nei traguardi intermedi e in quello finale, ad una valutazione che tenga conto del rapporto «obiet-

tivi-contenuti» anche in funzione del raggiungimento della professionalità di base richiesta dall'indirizzo e della acquisizione di competenze per un eventuale successivo inserimento in corsi post-secondari oltre che del livello culturale gradualmente acquisito.

Al Consiglio di classe spetta studiare e definire anche i criteri per far vivere agli studenti la realtà in cui essi operano, creando le condizioni per razionali e positivi contatti con l'extrascuola.

1.3.1.3. Il Consiglio di classe è la sede propria della programmazione, ma esso non deve restare disarticolato dall'attività di coordinamento del Collegio dei docenti. A quest'ultimo spetta la individuazione dei criteri di fondo della programmazione, in ordine al conseguimento delle finalità educative e culturali, generali e specifiche di ogni indirizzo.

In tal modo, la programmazione si rivela un momento qualificante della professionalità docente e dell'attività della scuola: il lavoro compiuto - analisi, riflessioni, proposte - consente l'esperienza dei confronti e della condivisione di responsabilità, ben difficili se si ha della propria funzione una concezione monocratica.

Secondo il progetto, la programmazione deve tener conto della peculiarità del triennio, la quale consiste nel maggiore spazio attribuito alle discipline di indirizzo e, quindi, al soddisfacimento di interessi che vanno via via sempre più differenziandosi in termini di maggiore approfondimento delle conoscenze di settore, di acquisizione di competenze specifiche, di più definito orientamento della cultura, anche professionale, dei singoli individui.

Nel progetto, tale processo di progressiva differenziazione è tuttavia strutturato in modo che l'integralità resti comunque assicurata, sia in virtù della permanenza, in tutti i piani di studio, delle componenti culturali essenziali (linguistico letterarie e artistiche, storico antropologico sociali, matematico-scientifiche) sia in virtù di un'identica impostazione metodologica e critica di tutti gli studi. E perciò necessario che l'attività di programmazione assuma il principio della integralità come riferimento irrinunciabile anche in rapporto alle singole discipline.

1.3.2. La verifica

La verifica inserita nel rapporto programmazione-valutazione riguarda le modalità e gli strumenti di osservazione e di registrazione dei risultati di apprendimento da parte degli studenti. Non coincide con la valutazione ma offre ad essa gli elementi fondanti per esprimere il giudizio valutativo.

La verifica è parte integrante sia del processo programmatorio che di quello valutativo, tanto più necessaria quanto più gli studi diventano complessi e impegnativi e ai giovani si chiede di dar prova di capacità che rivelino la progressiva maturazione raggiunta: l'analisi deve trovare la sua unità nella sintesi; le conoscenze acquisite organizzarsi e sistemarsi per diventare cultura; le esperienze culturali, sociali, personali, ampliarsi e arricchirsi nel pensiero critico; le scelte di vita chiarirsi e definirsi in responsabile consapevolezza: traguardi, questi, che come è ovvio, vengono raggiunti in misura e tempi diversi da un soggetto all'altro, ma il cui conseguimento è collegato oltre che alle specifiche capacità di ciascuno, anche alla qualità del servizio scolastico. La verifica è la necessaria premessa per il doveroso accertamento dei livelli raggiunti, ma anche per l'attivazione di interventi differenziati per fini e modalità, in vista del miglioramento della qualità del processo e della piena valorizzazione delle potenzialità di ogni studente.

1.3.2.1. La verifica, per essere correttamente interpretata, deve però tener presenti taluni indicatori, atti ad evitare incompletezza e genericità, la cui influenza danneggia, spesso irreversibilmente, anche la fondatezza e la precisione del successivo atto valutativo. Pertanto la verifica assume un valore sostanziale nella dinamica del rapporto insegnamento/apprendimento.

Per la sua realizzazione si potrà ricorrere a forme anche molto diverse, da quelle delle prove tradizionali, purché consentano periodici e rapidi accertamenti del livello raggiunto dai singoli e dalla classe in ordine a determinati traguardi formativi generali e specifici sul piano della formazione delle capacità e su quello dei risultati conseguenti alla loro attivazione.

Una descrizione di questi strumenti di verifica è stata proposta per quasi tutte le discipline e si trova in calce alle rispettive indicazioni didattiche.

1.3.2.2. La verifica non è atto unilaterale ma, frutto della cooperazione fra docenti e studenti, consente agli uni come agli altri di fare il punto dello stato di avanzamento del processo culturale e di trarre utili conclusioni in ordine ai tempi e ai modi della programmazione, sollecitando una più intensa collaborazione in vista degli esiti finali.

Di notevole importanza è la identificazione di strumenti di accertamento idonei a verificare i livelli di conseguimento degli obiettivi proposti, disciplina per disciplina, nel quadro delle finalità generali e specifiche.

1.3.2.3. Le prove di verifica, somministrate nel corso dell'anno scolastico, rappresentano l'obiettivo documentazione del processo di valutazione, sia intermedio che finale.

Pertanto, esse devono essere di diversa natura, anche per rispondere alla specifica identità delle varie discipline. Occorre predisporre nel corso dell'anno prove scritte anche per quelle discipline che non ne prevedono l'esecuzione in quanto tuttora classificate come materie «orali»: in realtà, le verifiche scritte organizzate nelle forme ritenute didatticamente più efficaci (compresi i test a risposta chiusa o multipla, i quesiti a risposta breve, i questionari, le relazioni, l'illustrazione di tecniche e procedure di «problem solving» ecc.) - e anche quelle pratiche, grafiche e scritto/grafiche per le discipline che per la loro natura ne legittimino la somministrazione - rappresentano uno strumento di documentazione per stabilire, insieme con le verifiche orali, i livelli raggiunti dagli alunni nei vari obiettivi di apprendimento. Fermo restando che negli scrutini intermedi il voto verrà assegnato secondo la vigente normativa (uno solo se la disciplina prevede solo la prestazione orale, due se la prevede scritta e orale), resta inteso che il voto finale sarà unico, sintesi del risultato di prestazioni debitamente verificate mediante la varietà intenzionale delle prove di verifica. Le prove scritte, inoltre, vanno registrate via via nel registro personale del docente, a testimonianza della effettuazione di esse e della loro gradualità, tempestività e intenzionalità.

Si ribadisce l'importanza - per consentire un completo procedimento didattico - di disporre, nel corso dell'anno scolastico, di prove scritte anche nelle discipline cosiddette «orali» .

Comunque, nella prospettiva di istituzionalizzazione dei piani di studio di questo progetto, si auspica, anche ai fini della certificazione e valutazione delle prove scritte nelle discipline orali, che si proceda in tempi brevi ad una attenta riflessione in merito, tenendo conto anche della conseguente, inevitabile connessione con gli esami di riparazione tuttora esistenti e con quelli di idoneità.

1.3.2.4. In questa ottica non va sottovalutata la necessità di attenersi ad alcuni criteri metodologici concernenti il rapporto tra tipo di esercitazioni, fini e ambiti dell'accertamento, giusta proporzione tra complessità della prova, tempo assegnato e punto cui si è giunti nello svolgimento della programmazione, nonché la individuazione delle prove in rapporto ai livelli di partenza per singole discipline e per discipline interagenti.

Qualsiasi tipologia di prove venga adottata, è essenziale che i dati raccolti vengano attentamente studiati dal Consiglio di classe al fine di raccogliere tutti gli elementi atti a orientare l'azione didattica e a rimuovere le cause d'un insuccesso, mediante idonei interventi.

1.3.3. La valutazione

1.3.3.1. Nei programmi dei primi due anni della scuola secondaria superiore la valutazione è stata definita un processo posto sotto il segno della continuità diacronica e sincronica e della trasparenza, in un clima di fiducia reciproca tra docenti e studenti.

Mentre si conferma la validità di questo impianto, se ne evidenzia la particolare rilevanza per il triennio anche al fine degli esiti cui deve essere sollecitato ogni alunno.

L'interazione continua fra programmazione, verifica, valutazione e orientamento presuppone la valida intesa all'interno del Consiglio di classe ed una convergenza di fini pedagogici e di criteri metodologici e didattici anche nel campo della valutazione affinché essa sia il più possibile aderente all'effettivo processo di apprendimento dello studente e alla sua identità personale.

Concorrono a determinare il giudizio valutativo sia le verifiche sull'andamento didattico sia la considerazione delle difficoltà incontrate e delle prestazioni offerte anche in rapporto alle finalità culturali ed educative della scuola e dello specifico indirizzo.

In questo quadro la valutazione è atto tanto complesso e di così notevole responsabilità da non potersi esprimere pienamente nel solo voto numerico, che, necessario per i suoi effetti giuridico amministrativi, in realtà è inadeguato a comunicare il profilo qualitativo dell'apprendimento e dei suoi esiti.

1.3.3.2. La scuola, prefigurata nel progetto, richiede una valenza educativa di ogni suo momento, e, quindi, anche di quello della valutazione. A tal fine si deve tener conto non solo del risultato nello studio in ogni singola disciplina, ma anche nel progressivo sviluppo della perso-

nalità e delle competenze via via conquistate sui vari piani: cognitivo, valutativo, decisionale, operativo, relazionale, ecc..

1.3.3.3. Una riflessione approfondita sulla fisionomia d'una classe e dei singoli componenti di essa - tanto più se tra questi si rivelino casi problematici o addirittura difficili - non può non essere oggetto della disamina periodica dei docenti.

Confrontare le prestazioni e i comportamenti degli studenti, così come sono visti e interpretati dai singoli docenti, è esercizio utile per individuare elementi e dati spesso in contrasto, ma di cui esiste sempre una motivazione, che va colta, per rimuovere, ove possibile, gli effetti dannosi.

La valutazione è dunque processo che s'inserisce nel vasto e composito itinerario scolastico; pertanto, nel seguire e documentare le fasi di crescita dello studente, occorre cogliere sintomi e manifestazioni di quelle fasi, affinché il momento valutativo - intermedio o finale - sia ricco di ogni apporto che giovi alla maggiore chiarezza e completezza del giudizio.

A questo proposito, pur nel rispetto della responsabile autonomia dei docenti, può essere utile richiamare quanto già fatto oggetto di riflessione sulla valutazione nel biennio; il coinvolgimento degli studenti nella linearità e fondatezza dei criteri di valutazione - nel senso di chiarire ad essi tali criteri e informarli dei voti conseguiti nelle loro varie prestazioni - è non solo un efficace stimolo alla loro responsabilizzazione, ma anche un elemento di reciproca fiducia, non emozionale, ma razionalmente consapevole.

Un procedimento del genere è tanto più motivato in quanto si riferisce a giovani che devono via via acquistare il senso di sé e del proprio operato, in virtù delle esperienze che l'età e il clima educativo consentono di fare; la valutazione li riguarda direttamente e sembra anche giusto che essi non ne ignorino la logica e i conseguenti effetti pratici.

1.3.4. *L'orientamento*

L'orientamento del biennio si configura come processo formativo continuo, calato all'interno della programmazione curricolare, finalizzato alla maturazione di quell'identità culturale e sociale dei soggetti che è presupposto d'una successiva matura capacità di scelte professionali.

Il triennio vede insieme il consolidamento del processo di acculturazione caratterizzato soprattutto da un'esplorazione sistematica di aree del sapere e una più puntuale definizione della scelta professionale in relazione alle finalità e alla caratterizzazione stessa degli indirizzi, che nello sviluppo della professionalità di base pongono il presupposto di successive specializzazioni post secondarie e universitarie.

Quattro sono le componenti fondamentali del processo orientativo nel triennio:

- a) l'acquisizione di una identità psicologica e sociale sufficientemente matura per consentire ai soggetti di interagire con l'ambiente circostante mantenendo un controllo razionale delle variabili (opportunità, condizionamenti, ecc.) che incidono sui processi decisionali;
- b) il perfezionamento e il consolidamento degli strumenti culturali propri della formazione secondaria, idonei a produrre una forma mentis aperta al cambiamento e all'innovazione;
- c) una prefigurazione dei ruoli lavorativi e delle abilità progettuali, decisionali e relazionali che essi comportano;
- d) l'acquisizione di una sufficiente padronanza delle informazioni e delle fonti, indispensabili all'ingresso nella vita attiva.

È opportuno sottolineare ancora una volta come debbano essere presenti le due componenti del processo orientativo all'interno della scuola, l'informazione e la formazione. L'informazione sulle dinamiche del sistema professionale e sui percorsi formativi che a questo si connettono nel corso del triennio è destinata ad assumere una configurazione sempre più tecnica e puntuale.

A questo scopo è quanto mai indispensabile la presenza di personale esterno alla scuola proveniente dal mondo del lavoro e delle professioni o della formazione superiore (universitaria e non), come pure sono da incentivare tutte le forme di esperienza diretta del lavoro attraverso stage presso aziende, visite guidate, ecc.

Il processo formativo/orientativo deve essere finalizzato ai seguenti obiettivi:

- formazione di capacità progettuali e di scelta attraverso un processo di conoscenza di sé, delle proprie capacità e attitudini, allo scopo di suscitare e sviluppare le capacità di auto-orientamento, garanzia d'una fondata consapevolezza non solo del principio ma anche delle modalità e degli strumenti validi per un corretto processo orientativo;

- analisi dei processi di comunicazione e sviluppo di capacità relazionali (lo stesso gruppo può diventare un'utile palestra per l'esercizio di tali capacità);
- capacità di utilizzare le esperienze via via acquisite - nella scuola e fuori di essa - per poterne ricavare gli elementi più utilmente spendibili e servirsene con consapevolezza nell'operare le proprie scelte.

La metodologia di intervento mira a potenziare alcuni tratti fondamentali della personalità come sicurezza di sé, autonomia e decisionalità, proiezione verso il futuro, socialità ed elaborazione critica di un proprio sistema di valori.

Essa si dispiega attraverso diverse modalità di intervento didattico qui di seguito indicate a mero titolo di esempio:

1. la trasparenza dell'azione didattica e valutativa (responsabilizzazione degli studenti nella messa a punto degli obiettivi, delle scadenze temporali, con verifica della fattibilità e dei risultati in termini di acquisizione di conoscenze, abilità e competenze);
2. la partecipazione e responsabilizzazione degli studenti in merito alle attività scolastiche e parascolastiche;
3. la predisposizione e l'utilizzo di nuove metodologie per la presa di coscienza e l'auto-identificazione come premessa all'auto-orientamento (simulazione, role play, test sociometrici).

1.4. L'area di progetto

1.4.1. L'esigenza

Il principio della unitarietà del sapere e del processo di educazione e formazione culturale, assunto nella proposta qui presentata, deve trovare una sua esplicita e specifica affermazione anche nella attuazione di un'«area di progetto» che conduca al coinvolgimento e alla concreta collaborazione interdisciplinare estesa ad alcune e/o a tutte le discipline.

Al di là di iniziative più limitate, realizzate nel corso del quinquennio da gruppi di docenti, occorre, pertanto, che nel corso del triennio sia attuato almeno un «progetto» di ricerca «interdisciplinare», di ampiezza e durata variabile, che affronti un tipico tema della conoscenza o un problema pratico rappresentativo di una classe di problemi di rilevante interesse.

In ogni caso i progetti orientati ad un problema della conoscenza debbono parzialmente contenere un nucleo operativo e quelli orientati ad un problema pratico debbono essere inseriti in un significativo contesto culturale.

1.4.2. Le motivazioni

Si tratta di una proposta la quale, per la convergenza di conoscenze diverse che comporta, si presenta come una innovazione che corona il suggerimento assunto nei vari programmi di privilegiare una «didattica per problemi».

La realizzazione di tale area si attua normalmente in alcune fasi che si possono così distinguere:

- analisi della «situazione» che il progetto intende affrontare;
- eventuale ricerca di schemi o modelli interpretativi;
- individuazione delle discipline e/o delle tecnologie da coinvolgere;
- soluzione del problema con l'aiuto di particolari strategie euristiche, ivi compresa la produzione, a seconda dei casi, di strumenti di indagine e di sperimentazione o di prototipi tecnici e, in ogni caso, di materiali di documentazione.

I problemi possono essere di natura e ordine del tutto diversi: conoscitivo, applicativo, tecnologico, informatico, economico, di ricerca operativa, di programmazione lineare, di organizzazione e catalogazione, di valutazione comparata dei vari linguaggi (storico naturali, formali, artificiali...).

Un simile itinerario offre l'occasione per dar vita ad un'analisi strutturale ed epistemologica comparata delle discipline coinvolte e ad una valutazione delle varie forme in cui si può presentare la loro «interazione».

Si consideri, tuttavia, che sul piano didattico, gli studenti dovrebbero essere messi in grado di ripercorrere l'itinerario tipico della ricerca, senza accontentarsi di utilizzare passivamente le indicazioni dei manuali e dei trattati.

Non solo, ma avverrà anche che le situazioni prese in considerazione potranno, specie negli indirizzi non tecnologici, essere affrontate con metodologie e strumenti non necessariamente identificabili con quelli più avanzati della ricerca scientifica e tecnologica.

Si tratta in definitiva di: *dar vita ad una «ricerca-azione» che muova dall'interno delle situazioni per individuare i problemi, le procedure, i modelli, i linguaggi, le tecnologie, le analisi che portano in itinere alla consapevolezza epistemologica e al riconoscimento delle identità disciplinari; nonché alla soluzione dei problemi.*

Tutto questo concorre, a sua volta, a fare dell'insegnante un autentico «ricercatore» ed a favorire la scoperta, da parte degli alunni, della tendenziale convergenza fra epistemologia e didattica disciplinare.

La ricerca «scientifica» si è sempre valsa di procedure e strategie «euristiche» e queste devono perciò trovare corpo nella prassi dell'insegnamento.

L'area di progetto per una ricerca interdisciplinare vuole offrire, a tal fine, una occasione importante: la sua finalità primaria è quella di offrire agli alunni un aiuto più concreto e ravvicinato per riconoscere valori, metodi, procedure, linguaggi, confini disciplinari e, soprattutto, il sempre più importante ed essenziale ruolo delle tecnologie nella cultura e nella realtà contemporanea.

Tutto ciò vale per mostrare la difficile costruzione della «relativa oggettività» delle conoscenze, la sua dipendenza dal livello teorico di riferimento, dall'interazione fra apparato conoscitivo del soggetto e situazioni empiriche, dall'estensione della rete di interazioni cui partecipa l'«oggetto» considerato, dal tempo storico, sociale, culturale in cui avviene l'indagine.

E però, durante tale processo, il fascio delle discipline o delle tecniche coinvolte converge o diverge a seconda del carattere sintetico o analitico delle distinte fasi della ricerca. Per questo si dovrà prevedere una collaborazione progettuale che dia spazio sia a momenti di lavoro seminariale, sia a percorsi più analitici nei distinti ambiti disciplinari o tecnologici.

La scienza, malgrado le crisi ricorrenti dei suoi («paradigmi») e l'esasperazione dei suoi linguaggi specialistici pur necessari, vive da tempo l'esigenza della ricomposizione del reale e quindi della prassi interdisciplinare.

La «ricerca interdisciplinare», lungi dal confondersi col semplice apporto «multidisciplinare», studia la natura di tali apporti, le delicate interazioni e i raccordi fra le discipline, la riscoperta di analogie strutturali fra esse, la loro genesi.

Alcuni esempi danno l'idea più concreta di questo processo. Si veda, ad esempio, la nascita di sempre nuove discipline, dette «composite» o di «confine», quali chimica-fisica, fisica-matematica, psico-linguistica, psico-pedagogia, bio-chimica, bio-etica, geo-chimica, geo-fisica e ai fitti collegamenti tra discipline storiche (storico archeologiche, storico artistiche, ecc.) e discipline economiche e dell'ambiente.

1.4.3. I metodi

La interdisciplinarietà si può realizzare in vario modo. Tradizionalmente sono stati i modelli matematici ad offrirsi per descrivere in termini quantitativi o qualitativi un fenomeno, un evento, uno stato: si pensi al ruolo del concetto di funzione, ai modelli matematici di proporzionalità per descrivere un'intera classe di fenomeni fisici, alla dialettica fra misura matematica e misura fisica, ai modelli che intervengono per descrivere qualitativamente la «stabilità strutturale» e gli eventi «morfogenetici».

E, ancora, si consideri il ruolo di certe teorie matematiche al servizio di discipline diverse, come ha cercato di illustrare la teoria dei «sistemi», ovvero il concorso di discipline diverse nella spiegazione (comprensione) di fenomeni.

Sarebbe tuttavia povero l'esito di una pratica interdisciplinare se questa si limitasse a favorire un semplice scambio di conoscenze; essa deve offrire l'occasione per quel tipo di analisi che dianzi si è tentato di riassumere e ciò richiede una meditata riflessione sugli apporti che l'interdisciplinarietà ha assunto sia dalle teorie «genetiche», sia dalle conoscenze messe in luce dallo strutturalismo. Non solo, ma è proprio seguendo questa ispirazione metodologica che si vedono di fatto scomparire pretese discriminazioni di qualità e di merito fra formazione umanistica e scientifico-tecnologica, secondo lo spirito di questo progetto di riforma.

Ciò va tenuto particolarmente presente nei progetti tecnologici nei quali l'interdisciplinarietà sembra potersi realizzare solo e soprattutto come interazione di tecniche diverse di tipo chimi-

co, meccanico, elettromagnetico, elettronico, e non anche attraverso il loro confronto con i valori dell'uomo e dell'umanità.

Più complessa e interessante, anche se assai spesso trascurata, diviene la scoperta del ruolo dei vari linguaggi storico naturali, matematici, formali, artificiali nella descrizione, sistemazione, spiegazione scientifica, così come quello della pratica scientifica in concorso della formazione linguistica.

Va ribadito che la pratica delle azioni concrete, la ricerca e la individuazione della proprietà degli oggetti, la considerazione delle interazioni che li coinvolgono, le definizioni operative dei concetti, le osservazioni dei fenomeni, l'esercizio della descrizione e i tentativi di spiegazione dei fenomeni stessi, sono occasioni da non perdere nell'intero percorso dell'istruzione anche ai fini della formazione linguistica.

A tal fine infatti, la ricomposizione del processo conoscitivo, l'elaborazione dei primi schemi progettuali, la pratica delle strategie euristiche, l'intervento delle tecniche e delle tecnologie specificate devono realizzare un processo convergente e costruttivo.

Si pongono perciò su questo fronte tematiche generali che fanno riferimento sia alle «tipologie delle culture», sia alla «simbolizzazione del pensiero» e alla «specializzazione dei linguaggi».

1.4.4. *I temi*

I temi della ricerca devono inevitabilmente avere carattere generale e quindi riguardare tipici «problemi della conoscenza» o tipiche «classi di problemi pratico tecnologici». Sul primo versante, in concreto, gli studenti possono scoprire e ricostruire «quando, dove e come» (attraverso quali esperienze e con quali strumenti) siano state raggiunte determinate conoscenze e quali conseguenze ne siano derivate nei più diversi ambiti della vita umana.

A titolo puramente indicativo si propongono alcuni esempi:

- la varietà e l'evoluzione dei sistemi di numerazione dell'antichità e dell'età contemporanea e i rapporti tra linguaggio storico naturale e linguaggi formali e delle macchine.
- il rapporto tra le risorse naturali, la loro esauribilità, le modalità di utilizzazione e l'organizzazione delle società umane.

Sul secondo versante gli studenti sono messi in grado di scoprire e ricostruire quale sia stata, e sia anche oggi, la rilevanza culturale, sociale e tecnologica della classe di problemi considerata e quali siano le possibili soluzioni giungendo anche a proporre una personale ipotesi di soluzione sviluppata, se possibile, fino alla sua realizzazione.

Sempre a titolo puramente indicativo si propongono quattro esempi:

- la simulazione del traffico in ambiente urbano come esempio di studio di un sistema complesso con modelli probabilistici;
- il problema della produzione in serie ed automatizzata di oggetti;
- il restauro di un manufatto ed il problema del recupero dei beni culturali;
- l'automazione con mezzi informatici di un servizio interno alla scuola ed il problema del rapporto fra tecnologie ed attività umane.

1.4.5. *Le procedure di ricerca*

La fase di avvio dell'area di progetto può essere collocata al IV anno fermo restando che la sua parte più significativa si svilupperà e si concluderà nel V anno. Il tempo complessivo da destinare a tale ricerca non dovrà superare in linea di massima i quattro mesi salvo, in alcuni casi di indirizzi tecnologici, e sarà ricavato dalla somma del monte ore riservato alle singole discipline coinvolte.

1.4.5.1. Si può supporre che l'attività relativa a quest'area inizi, nell'ambito della programmazione educativa e didattica, con una riunione del Consiglio di Classe specificamente dedicata alla definizione di un «progetto preliminare» sulla base delle proposte precedentemente espresse dai vari docenti. Detto progetto preliminare deve passare successivamente ad una «analisi di fattibilità» che metta in luce la natura e l'ampiezza delle varie risorse necessarie alla sua realizzazione. È importante che tale fase preliminare si sviluppi con molto anticipo rispetto all'attuazione in classe, in modo da garantire il reperimento delle risorse.

1.4.5.2. Tra le risorse dovranno essere definite: le competenze necessarie ad affrontare i molteplici aspetti della ricerca; i compiti da affidare agli insegnanti ed eventualmente ad esperti

esterni; le modalità e i tempi necessari; i momenti da destinare all'analisi dello stato di avanzamento della ricerca e le modalità di comunicazione dei suoi esiti; i criteri di verifica.

1.4.5.3. L'attività deve tener conto della flessibilità del processo che peraltro si può articolare in:

- lavoro di gruppo per soli docenti in fase di progettazione, discussione e formulazione del progetto preliminare, controllo dell'andamento in itinere, valutazione dei risultati finali;
- lavoro di tipo seminariale con tutti gli allievi, in cui due o più docenti con competenze diverse espongono i rispettivi punti di vista sull'impostazione della ricerca;
- lavoro di gruppi di allievi, teorico o scientifico-sperimentale o tecnologico realizzativo da svolgersi su compiti sviluppati con la presenza di uno solo dei docenti interessati o da affrontare in tempi extrascolastici;
- lavoro disciplinare, in cui ciascun docente nell'ambito dell'orario di lezione sviluppa il proprio specifico apporto per la risoluzione del problema;
- partecipazione a conferenze-dibattito, visite guidate, effettuazione di ricerche bibliografiche all'esterno della scuola sotto la guida dei singoli docenti.

Il momento più significativo della ricerca sarà rappresentato dall'analisi epistemologica e strutturale comparata delle discipline coinvolte e dalla valutazione critica delle varie forme con cui si è presentata la loro interazione.

Il lavoro dell'area di progetto entra a far parte della valutazione conclusiva ed è da tenersi presente anche ai fini del giudizio di ammissione all'esame, e, quindi, anche della valutazione in sede di esame di maturità.

- - - omissis - - -

PIANI DI STUDIO E QUADRI ORARI

Quadro orario dell'area geo storico-sociale

(ricostruita sulla base dei quadri orari dei singoli indirizzi – si riportano le ore di storia per i quinquenni e le ore di diritto/economia e geografia del solo biennio)

		STORIA					DIR-EC		GEO	
INDIRIZZI	CLASSI	I	II	III	IV	V	I	II	I	II
01 classico		2	2	3	3	3	2	2	2	2
02 linguistico		2	2	3	3	3	2	2	2	2
03 socio-psico-pedagogico		2	2	2	2	3	2	2	2	2
04 scientifico		2	2	2	2	2	2	2	2	2
05 scientifico-tecnologico		2	2	2	2	3	2	2	3	-
06 chimico		2	2	2	2	2	2	2	3	-
07 elettrotecnica e automazione		2	2	2	2	2	2	2	3	-
08 elettronica e telecomunicazioni		2	2	2	2	2	2	2	3	-
09 informatica e telematica		2	2	2	2	2	2	2	3	-
10 meccanico		2	2	2	2	2	2	2	3	-
11 tessile		2	2	2	2	2	2	2	3	-
12 costruzioni		2	2	2	2	2	2	2	3	-
13 territorio		2	2	2	2	2	2	2	3	-
14 agro-industriale		2	2	2	2	2	2	2	3	-
15 biologico		2	2	2	2	2	2	2	3	-
16 economico-aziendale		2	2	2	2	2	2	2	-	-
17 linguistico-aziendale		2	2	2	2	2	2	2	-	-

- - - omissis - - -

FINALITÀ SPECIFICHE, OBIETTIVI E CONTENUTI, INDICAZIONI DIDATTICHE DELLE DISCIPLINE INSEGNATE NEI TRIENNI

4.1. Premessa

4.1.1. La seconda parte del documento della Commissione contiene le indicazioni relative alle finalità specifiche, agli obiettivi di apprendimento, ai contenuti culturali e alle indicazioni didat-

tiche concernenti le discipline presenti nei piani di studio dei trienni non più distinte in capitoli diversi ma riunificate disciplina per disciplina.

Le discipline sono distribuite in due gruppi:

- quelle presenti in tutti gli indirizzi sia che i programmi siano effettivamente comuni (come Italiano, Storia, Educazione fisica) sia che i programmi siano comprensivi degli sviluppi specificamente riferiti alla identità degli indirizzi o di gruppi di indirizzi;
- quelle, invece, presenti in uno o più indirizzi e più precisamente catalogate fra le discipline caratterizzanti gli indirizzi stessi.

Le discipline della seconda categoria vengono presentate raggruppate indirizzo per indirizzo sia per facilitarne la ricerca sia per favorire ai consigli di classe la conoscenza dei vari contributi culturali e formativi che concorrono al raggiungimento delle finalità e degli obiettivi specifici di ciascun indirizzo anche in rapporto agli esiti cui ciascuno di essi prepara.

Si sottolinea che, come già precisato nel testo per il biennio, le varie parti per ciascun programma hanno tipi e gradi diversi di prescrittività.

Le *finalità* delle singole discipline, insieme alle finalità generali dei trienni, hanno il grado massimo di «prescrittività» in quanto esprimono i criteri finalistici sui quali è impostato il progetto sul piano culturale come su quello educativo. A questi criteri si ispirano tutte le attività di programmazione e, quindi, i vari interventi della scuola e di tutte le sue componenti.

Anche gli *obiettivi di apprendimento* sono «prescrittivi» e comportano uno specifico impegno di docenti e studenti tanto più che sul loro raggiungimento si sviluppa l'azione di verifica da cui scaturiscono gli elementi di valutazione, sia dell'azione della scuola sia del profitto degli studenti.

Per i *contenuti*, «prescrittivi» anch'essi, si è avuta cura di identificare anche quelli «facoltativi», così che i docenti e gli studenti possano impegnarsi in ulteriori approfondimenti.

Diversi programmi individuano a tal fine anche indagini mirate a particolari itinerari di ricerca (definiti «*percorsi*») stabilendo, peraltro, criteri di scelta e obbligatorietà di sviluppo del quadro generale della disciplina, così che l'adozione dei «percorsi» non costituisca alibi per ignorare lo sviluppo sistematico della materia prevista.

Ovviamente le *indicazioni metodologiche* hanno solo valore orientativo: con esse si intendono offrire suggerimenti non prescrittivi che possano essere presi in considerazione per rendere più efficace la comunicazione didattica.

4.1.2. Per corrispondere ai bisogni educativi degli allievi, la scuola secondaria superiore ha a disposizione tre rilevanti opportunità.

La prima è costituita dalle discipline di studio. Ciascuna di esse promuove finalità educative connesse alle esigenze dei giovani, grazie al perseguimento di obiettivi e di contenuti specifici. Le discipline che compongono i curricoli non devono dunque rivendicare un valore finale, ma strumentale. Le conoscenze, i metodi, i concetti, la sintassi, i valori di cui sono portatrici diventano preziosa ed insostituibile risorsa formativa se considerati mezzi privilegiati a disposizione dei docenti per corrispondere alle domande degli adolescenti e per dare un senso alla loro crescita. Da questo punto di vista, la cultura è e si fa educazione.

La seconda è costituita dalla qualità delle relazioni umane tra educatori e studenti. I giovani chiedono di non essere semplicemente trattati da studenti ma, a pieno titolo, da «persone». L'esperienza scolastica è certo peculiare. Trova nella dimensione conoscitiva il proprio carattere distintivo. Non esistono tuttavia conoscenze astratte, concepite in un asettico spazio professionale. Ciascuna di esse ha anzitutto significato per chi le trasmette e deve a sua volta diventare significativa per chi la riceve. Tale caratteristica però non può esaurirsi nella significatività cognitiva: deve estendersi anche a quella affettiva e perfino etica. Ciò vuol dire che solo relazioni umane esemplari e profonde, ancorché rispettose della «coscienza morale e civile degli alunni» (art. 1, DPR 417/74), possono garantire un uso formativo della cultura e dell'esperienza scolastica.

La terza è costituita dall'organizzazione della scuola come ambiente democratico ed educativo. È necessario in primo luogo valorizzare gli spazi sanciti dai Decreti Delegati per la partecipazione dei genitori e degli studenti alla gestione democratica delle istituzioni scolastiche. In particolare, quelli affidati, previo evidentemente il sostegno educativo necessario in fase di preparazione e di gestione, alla piena responsabilità degli allievi, come le assemblee di classe e di istituto e, più recentemente, il disposto dell'art.106, del T.U. DPR 309, 9 ottobre 1990.

In secondo luogo è necessario assumere quelle forme di lavoro didattico che possano valorizzare gli atteggiamenti collaborativi, il senso di responsabilità sia personale che collettivo, l'impegno costante, la trasparenza, il rispetto per tutti.

Infine, occorre non trascurare un'accurata gestione di momenti della vita scolastica come l'intervallo, i trasferimenti nelle aule speciali, la biblioteca, i laboratori, le attività extrascolastiche e parascolastiche ecc., particolarmente preziosi per l'educazione del carattere e per il consolidamento delle esigenze educative, oltre che tecnico-conoscitive, degli adolescenti.

4.2. FINALITÀ SPECIFICHE, OBIETTIVI E CONTENUTI, INDICAZIONI DIDATTICHE DELLE DISCIPLINE PRESENTI IN TUTTI GLI INDIRIZZI, CON L'INDICAZIONE DELLE RISPETTIVE «CURVATURE»

- - - OMISSIS - - -

4.2.2. STORIA

FINALITÀ

1. Ricostruire la complessità del fatto storico attraverso l'individuazione di interconnessioni, di rapporti tra particolare e generale, tra soggetti e contesti.
2. Acquisire la consapevolezza che le conoscenze storiche sono elaborate sulla base di fonti di natura diversa che lo storico vaglia, seleziona, ordina e interpreta secondo modelli e riferimenti ideologici.
3. Consolidare l'attitudine a problematizzare, a formulare domande, a riferirsi a tempi e spazi diversi, a dilatare il campo delle prospettive, a inserire in scala diacronica le conoscenze acquisite in altre aree disciplinari.
4. Riconoscere e valutare gli usi sociali e politici della storia e della memoria collettiva.
5. Scoprire la dimensione storica del presente.
6. Affinare la «sensibilità» alle differenze.
7. Acquisire consapevolezza che la fiducia di intervento nel presente è connessa alla capacità di problematizzare il passato.

Note

Le finalità del triennio riprendono e sviluppano le finalità del biennio. Esse descrivono due campi di intervento.

Il primo riguarda la specificità del lavoro storico e lo statuto epistemologico della storia, e ad esso fanno riferimento le finalità 1-4 sulla complessità del fatto storico, sul *laboratorio* delle fonti e dei concetti, sull'uso della memoria storica.

Il secondo riguarda i bisogni formativi degli studenti, che vengono individuati nella esigenza della realizzazione di sé e dell'apertura al mondo e agli altri: la storia aiuta ad apprezzare differenze, a orientarsi nel mondo. In ciò consiste la scoperta del presente come storia (finalità 5, 6 e 7).

Le finalità nel loro insieme individuano, inoltre, uno specifico aspetto del triennio, che consiste nell'attitudine a porre domande, a costruire problemi, analizzarli, interpretarli e valutarli.

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO

Lo studente alla fine del triennio dovrà dimostrare di essere in grado di:

1. utilizzare conoscenze e competenze acquisite nel corso degli studi per orientarsi nella molteplicità delle informazioni e per leggere gli interventi;
2. adoperare concetti e termini storici in rapporto agli specifici contesti storico culturali;
3. padroneggiare gli strumenti concettuali, approntati dalla storiografia, per individuare e descrivere persistenze e mutamenti, ad esempio: continuità, cesure, rivoluzione, restaurazione, decadenza, progresso, struttura, congiuntura, ciclo, tendenza, evento, conflitto, trasformazioni, transizione, crisi;
4. usare modelli appropriati per inquadrare, comparare, periodizzare i diversi fenomeni storici locali, regionali, continentali, planetari;
5. ripercorrere, nello svolgersi di processi e fatti esemplari, le interazioni tra i soggetti singoli e collettivi, riconoscere gli interessi in campo, le determinazioni istituzionali, gli intrecci politici, sociali, culturali, religiosi, di genere e ambientali;
6. servirsi degli strumenti fondamentali del lavoro storico: cronologie, tavole sinottiche, atlanti storici e geografici, manuali, raccolte e riproduzioni di documenti, bibliografie e opere storiografiche;
7. conoscere le problematiche essenziali che riguardano la produzione, la raccolta, la conservazione e la selezione, l'interrogazione, l'interpretazione e la valutazione delle fonti;
8. possedere gli elementi fondamentali che danno conto della complessità dell'epoca studiata, saperli interpretare criticamente e collegare con le opportune determinazioni fattuali.

Note

Gli obiettivi del triennio perseguono due scopi. Da una parte proseguono e rinforzano il lavoro avviato nel biennio; dall'altra marcano il salto qualitativo che deve caratterizzare lo studio della storia nel triennio.

Gli obiettivi descrivono campi operativi ristretti, che non esauriscono l'orizzonte individuato dalle finalità. In particolare al primo gruppo di finalità (1-4) sulla complessità del fatto storico e sul laboratorio, corrispondono gli obiettivi 2, 3, 4, 6 e 7.

Al secondo gruppo di finalità (5, 6 e 7), sui bisogni formativi degli allievi corrispondono gli obiettivi 1, 2, 3, 4, 5. L'obiettivo 8 descrive il livello di conoscenze che l'allievo deve dimostrare di possedere.

Questi obiettivi non sono proposti in ordine progressivo di difficoltà, ma vanno perseguiti in modo differenziato, a seconda degli argomenti di studio.

Ad esempio: gli obiettivi di laboratorio costituiscono lo scopo principale di un eventuale lavoro sulle fonti; un itinerario prevalentemente basato su materiale manualistico si potrà prestare al raggiungimento di obiettivi legati all'uso di concetti e modelli; nell'analisi di dati di attualità si potrà perseguire il raggiungimento di diversi obiettivi.

CONTENUTI

Terzo Anno: fino alla metà '600

1. *L'Europa del basso-medioevo: poteri di diritto e poteri di fatto: il rapporto città campagna e l'organizzazione del territorio*

1.1. Le istituzioni che organizzano il territorio: impero, monarchie, città, feudalità.

1.2. La chiesa: accentramento; teocrazia; potere temporale.

1.3. Le trasformazioni dell'impero, dei regni, degli ambienti urbani. I conflitti. Il fallimento della teocrazia.

2. *L'avanzamento e l'arresto delle frontiere interne e esterne della Europa*

2.1. Le spinte demografiche e produttive; la ricerca di nuove terre. Verso una nuova articolazione della società: ambiente urbano e rurale.

2.2. Contatti, guerre, scambi: mondo latino, mondo germanico, mondo slavo; il Mediterraneo e l'Italia; Bisanzio; l'Islam; l'Asia mongolica.

2.3. Crisi del XIV secolo: flessione demografica, mutamenti della produzione e dei mercati, tensioni economiche e contrasti sociali.

3. *Dall'unitarietà del mondo medioevale alla molteplicità del mondo moderno*

3.1. Il processo di differenziazione degli ambiti ecclesiastico e laico; il diritto canonico, il diritto romano, le consuetudini. Il ruolo del laico nel mondo. Nuove forme di religiosità. Ordini mendicanti. Movimenti ereticali.

3.2. Il processo di differenziazione culturale: la cultura cortese e urbana; le università. La distinzione progressiva fra Dio, uomo, natura. Dalla «rinascita» del XII secolo all'umanesimo, ai rinascimenti. Gli strumenti della comunicazione culturale.

3.3. La crisi dell'universalismo politico: nuove dottrine politiche e concetto d'impero. dall'impero «universale» all'impero «dinastico». La crisi del centralismo ecclesiastico: le teorie conciliariste.

4. *La formazione dell'Europa degli stati*

4.1. Stati nazionali e stati regionali. La centralizzazione e il controllo del territorio: burocrazia, fisco, esercito e guerre.

4.2. L'impero asburgico. L'Europa orientale, la vicenda di Bisanzio e l'impero ottomano.

4.3. Guerra e pace di egemonia. pace come aspirazione morale e paci come strumenti di nuovi equilibri.

5. *Conquista di nuove terre, ridefinizione di identità, mutamento di equilibri in Europa* 5.1. Popolazione e risorse. Relazione uomo-natura-tecnica.

5.2. Il controllo dell'oceano Indiano. L'Africa, le Indie, le Americhe. Esploratori, conquistatori, missionari, mercanti. Imperi coloniali.

5.3. Differenze e riconoscimento dell'altro.

5.4. Nuove risorse e nuove gerarchie economiche e territoriali: Atlantico, Mediterraneo e mare del Nord.

6. *Il tempo delle trasformazioni: religione, cultura, mentalità*

6.1. Le riforme religiose: protagonisti, sviluppi, guerre, differenziazioni, nuovi assetti.

6.2. L'autonomia della politica. Stati e chiese. Gli strumenti del controllo sociale.

6.3. Individualismo e razionalismo: rivoluzione scientifica, nuove culture. La civiltà barocca.

Quarto Anno: metà '600 - fine '800

1. *Governati e governanti fra partecipazione e concentrazione del potere. Lotte politico-sociali, dottrine politiche, configurazioni istituzionali. Quadro europeo e modelli regionali*

1. 1. Dai ceti di antico regime alle nuove classi emergenti. La doppia rivoluzione inglese e il parlamentarismo. I sussulti di metà seicento. Repubblica e autogoverno: il caso olandese. Poteri centralizzati e resistenze civili: il «laboratorio» francese.
 1. 2. Prodromi della teoria liberale: la rappresentanza politica e la divisione dei poteri. Nascita dell'opinione pubblica. La riorganizzazione amministrativa.
 - 1.3. Statualità emergenti, periferie dell'Europa e nuovo equilibrio europeo.
- 2. La trasformazione sociale. Popolazione, economia, società e territorio fra «crisi generale» e «nuove frontiere»*
2. 1. Esplosione demografica, produzione agricola e nuovi rapporti sociali nelle campagne.
 - 2.2. Dal lavoro agricolo all'organizzazione manifatturiera: approvvigionamenti, tecniche d'uso, macchine. Avvio della rivoluzione industriale.
 - 2.3. Energie, risorse, ambiente.
- 3. Il problema della rivoluzione come paradigma del cambiamento. Dall'età barocca alla stagione delle riforme. Europa e America a confronto*
3. 1. Rivoluzione culturale: illuminismo, diffusione di nuovi modelli comportamentali. Razionalismo, individualismo, utilitarismo, cosmopolitismo.
 3. 2. Critica della tradizione e progettualità delle riforme. Dispotismo illuminato.
 3. 3. La scelta rivoluzionaria: Stati Uniti d'America e Francia.
 - 3.4. La rivoluzione francese in Europa.
- 4. Nazione e popolo. Prospettive sociopolitiche e culturali nell'epoca del liberalismo classico. Borghesie alla prova*
4. 1. Cultura romantica, ideali socialisti ed umanitari, pensiero liberale, cattolicesimo e liberalismo. Mete e conquiste costituzionali.
 - 4.2. Dalla rivoluzione francese ai risorgimenti nazionali.
 - 4.3. Il quarantotto.
- 5. Processi di integrazione nazionale e costruzioni sovranazionali*
- 5.1. Questioni politiche e istituzionali nella formazione dello Stato unitario in Italia.
 - 5.2. Il processo di unificazione tedesca: monarchia, esercito, classi sociali e formazione del mercato nazionale.
 - 5.3. Espansione della «frontiera» e guerra civile americana.
 - 5.4. L'articolarsi del quadro europeo e gli imperi plurinazionali.
- 6. L'economia mondiale e la rottura dell'equilibrio europeo*
6. 1. La grande depressione: crisi agraria, migrazioni emigrazioni.
 6. 2. Protezionismo, militarismo e stato interventista. I caratteri della seconda rivoluzione industriale.
 - 6.3. Internazionalismo socialista: la Comune.
 6. 4. Imperialismo e colonialismi. Dall'egemonia bismarkiana alla crisi dell'equilibrio europeo.

Quinto Anno: Il novecento

- 1. Le forme della società di massa*
- 1.1. L'andamento demografico.
 1. 2. Mobilità e questioni sociali: borghesie, classi operaie, gruppi marginali. Il movimento operaio e lo sviluppo dei sindacati. Il socialismo ed il pensiero sociale cattolico. La questione femminile.
 1. 3. L'organizzazione dei sistemi politici: parlamenti, partiti e riforme elettorali. Comportamenti collettivi, formazione del consenso: scuola, opinione pubblica, legislazione sociale. I movimenti nazionalisti. La crisi di fine secolo in Italia e i caratteri dell'età giolittiana.
 1. 4. La crisi del positivismo e la ridefinizione dei paradigmi della scienza. Nuove tendenze culturali.
- 2. La dissoluzione dell'ordine europeo*
- 2.1. I segni precursori dell'instabilità: competizioni interstatali e imperialismi, conflitti regionali, ideologie nazionaliste.
 - 2.2. La prima guerra mondiale.
 - 2.3. Le due rivoluzioni russe e il comunismo di guerra. I movimenti di massa in Europa e il fallimento della rivoluzione in occidente. La crisi dello Stato liberale in Italia.
 2. 4. I trattati di pace e la nuova mappa geopolitica mondiale. I movimenti di liberazione nel Terzo mondo e il nodo del Medio Oriente. Le relazioni internazionali e la Società delle Nazioni.
 2. 5. La fabbrica del consenso: la radio, il cinema e i nuovi modelli della vita privata.
- 3. Dalla guerra alla guerra. Strategie e tentativi di controllo della crisi*
- 3.1. Scenari e attori internazionali della crisi. La frammentazione del mercato mondiale.
 3. 2. L'emergenza totalitaria: lo stato fascista in Italia, l'ascesa del nazismo in Germania, la diffusione dei regimi autoritari in Asia e in America latina.
 - 3.3. La sfida dell'Unione Sovietica e il socialismo in un paese solo; l'industrializzazione forzata e le basi sociali dello stalinismo; il partito-Stato e il mosaico delle nazionalità.
 - 3.4. Crisi economica e risposte delle democrazie occidentali: gli Stati Uniti e il New Deal, le politiche economiche keynesiane in Francia, Gran Bretagna e nei paesi scandinavi.
 3. 5. L'insicurezza collettiva e l'erosione della pace: i fronti popolari e la guerra civile spagnola. L'espansionismo hitleriano, il riarmo e il fallimento delle diplomazie.
 - 3.6. La seconda guerra mondiale come conflitto totale. Le conseguenze politiche ed economiche.

4. Il mondo bipolare

4.1. L'ordine delle superpotenze: la conferenza di Yalta e la divisione del pianeta in sfere d'influenza; gli accordi di Bretton Woods e il sistema economico internazionale; la nascita dell'ONU. La fine della «grande alleanza» e la guerra fredda. Il potere atomico e l'equilibrio del terrore.

4.2. I due blocchi tra competizione e distensione: gli USA e la «nuova frontiera» kennedyana; il processo di unificazione europea; la destalinizzazione in URSS; le democrazie popolari dell'est.

4.3. L'Italia repubblicana: istituzioni, sviluppo economico, lotta politica, squilibri sociali.

4.4. L'esplosione della periferia: inflazione demografica e decolonizzazione del Terzo Mondo; India e Cina, due rivoluzioni a confronto; la crisi del sud-est asiatico; questione palestinese e conflitti arabo-israeliani; l'emancipazione dell'Africa; dipendenza economica e dittature militari in America latina.

4.5. La Chiesa cattolica e la «svolta» del Concilio vaticano II.

4.6. Il sessantotto.

5. Verso il nuovo ordine mondiale

5.1. Le trasformazioni dell'economia e la società postindustriale. Lo squilibrio Nord/Sud e i limiti dello sviluppo. Movimenti demografici e migrazioni internazionali.

5.2. Il sociale ridefinito: soggettività emergenti, movimenti collettivi e istituzioni diffuse; il microsistema della famiglia. Le patologie sociali. Il governo della società complessa.

5.3. Rivoluzione informatica e tecnologica; la diffusione planetaria dei mass media, il confronto tra culture. Scienza e nuovi problemi.

5.4. La «rivoluzione» del 1989: crollo di sistemi, imperialismi e localismi.

5.5. La geopolitica ridefinita: spinte nazionalistiche e identità nazionali. Comunità sovranazionali. Fondamentalismi, nuove emarginazioni. Uso delle risorse e redistribuzione della ricchezza.

INDICAZIONI DIDATTICHE

1. Il pensiero storico, in quanto metodo e forma di spiegazione euristica della realtà umana e sociale, è parte costitutiva e integrante del sapere e della cultura occidentale.

La nostra cultura è intimamente storica. In questo senso la storia può essere riconosciuta come una espressione culturale diffusa e come un peculiare modello di investigazione della realtà. La pervasività stessa del pensiero storico consente la sua trasformazione in senso comune storico, su cui possono innestarsi usi sociali, politici ed ideologici, talvolta impropri, rispetto ai quali la scuola ha compiti di chiarificazione e di critica.

2. La storia è la disciplina che studia e indaga le differenze e il mutamento, le strutture, le permanenze e le continuità; rapporta l'evento al contesto generale specifico; inserisce il caso particolare in una trama di relazioni, retaggi, opportunità; considera in un'ottica di complessità soggetti, azioni, comportamenti e valori. La storia dunque si realizza come operazione di selezione, contestualizzazione, interpretazione e come disciplina fondata su un metodo rigoroso di indagine sui fatti, su una tecnica collaudata di ricerca delle relazioni, su una ermeneutica controllabile ed esplicita. Infine procede alla spiegazione di eventi, processi e permanenze mediante proprie tecniche di discorso.

3. Finalità essenziale dell'insegnamento storico è quella di educare gli studenti alla consapevolezza del *metodo storico*, per ciò che attiene all'accertamento dei fatti, all'investigazione, all'utilizzo, all'interpretazione delle fonti, all'esposizione delle argomentazioni. Ciò avviene non su procedure astratte, ma in stretta relazione e interdipendenza con i contenuti. L'interazione metodo/contenuti costituisce l'asse privilegiato della didattica storica. Nel pieno rispetto di tale interazione, l'insegnante sceglie percorsi didattici, finalizzati all'acquisizione di obiettivi cognitivi e metodologici, programmaticamente individuati ed esplicitati, percorsi che utilizzano – a misura degli studenti – le procedure del *metodo storico*: formulazione delle domande, definizione del «nodo problematico», sviluppo delle dinamiche interne e delle interrelazioni contestuali, accertamento delle eredità.

4. La storiografia offre la possibilità di puntualizzare mezzi di indagine e modelli di interpretazione, e consente il vaglio critico del patrimonio delle conoscenze acquisite e il loro utilizzo, la possibilità di confronti e di comparazioni. Essa consente altresì di individuare i punti di vista, i riferimenti ideologici, la strumentazione teorica e concettuale.

5. La struttura dei contenuti proposti, composta da grandi contestualizzazioni e dalla loro articolazione, si incontra con le modalità di apprendimento proprie del giovane che ha bisogno di «viaggiare» tra le grandi generalizzazioni e l'esattezza del concreto. Essa segnala un metro per risolvere la prescrittività dei programmi di storia, stretti tra la complessità e l'ampiezza dei fatti da esaminare, la necessità della selezione e il rapporto non episodico con la riflessione storiografica.

6. I contenuti individuati riguardano in particolare l'uomo associato in collettività, teso a realizzare un'esistenza accettabile, a sfruttare al meglio il patrimonio delle conoscenze accumulate,

inserito in un contesto dato di relazioni, di vincoli, di rappresentazioni e autorappresentazioni, di possibilità e rapporto tra uomo, natura e cultura e tra collettività e sfruttamento delle risorse ambientali; le forme di governo delle risorse, delle culture, delle società; l'articolazione delle identità e delle soggettività.

7. Nello stesso modo in cui lo storico utilizza fonti documentarie che sono oggetto di indagine da parte di discipline non assimilabili alla storia (geografia, linguistica, filosofia, economia, psicologia, sociologia, etologia, ecc.) – proponendo così una ricerca di tipo pluridisciplinare o interdisciplinare – anche l'insegnante di storia deve saper utilizzare una strumentazione ermeneutica pluridisciplinare. Ad essa lo predispone la stessa natura della storia che mutua, all'occasione, da altre discipline lessico e quadri di riferimento concettuali.

8. La didattica storica qui prospettata necessita di una strumentazione di supporto articolata e accessibile: carte geografiche, tabelle cronologiche e sinottiche, manuali di storia, testi storiografici, testi documentari, raccolta di fonti, riproduzioni di documenti, materiale computerizzato ecc.

Così configurata, questa didattica costituisce un vero e proprio *laboratorio di storia* (ove possibile da realizzare anche in una sede apposita), del quale fanno parte a pieno titolo visite ad archivi pubblici e privati e a musei.

Prove di verifica

A seconda della tipologia dell'unità di studio, cambiano le prove di verifica. Ad esempio un lavoro di concettualizzazione spazio-temporale richiede che lo studente dimostri la padronanza di carte geografiche e cronologiche; un lavoro sulle fonti, che lo studente dimostri di saper formulare questionari di interrogazione di un documento, o di saper confrontare più documenti in modo corretto; un lavoro che implichi la lettura dei testi differenziati (manuali, saggi e articoli divulgativi) richiede che lo studente dimostri le proprie competenze d'uso di generi testuali diversi; se l'allievo deve riferire – oralmente o per iscritto – sul proprio lavoro, si richiede la capacità di pianificare una relazione, di argomentare con proprietà, di servirsi del lessico specifico, di operare rimandi alle fonti di informazione. Se l'allievo deve dimostrare di possedere le conoscenze studiate, saranno utili prove strutturate quali domande vero falso e a risposta multipla, testi a completamento, ecc.

È essenziale, infine, che l'insegnante accerti le competenze, le conoscenze e le abilità acquisite dagli allievi, mediante *prove di ingresso*, predisposte in funzione sia del raccordo col biennio, sia dell'unità di studio prescelta.

Note alla programmazione

Il programma mette a disposizione del docente un materiale suddiviso e organizzabile in modo da progettare programmazioni che, oltre a garantire l'acquisizione delle conoscenze essenziali, rispondano ai bisogni degli studenti, agli stili di insegnamento, alle disponibilità orarie. Tale flessibilità permette di caratterizzare l'insegnamento rispetto agli indirizzi e di costruire occasioni interdisciplinari.

La struttura dei contenuti proposti è composta da grandi contestualizzazioni, corrispondenti alle titolazioni di ciascun contenuto (indicate con i numeri), ciascuna delle quali si articola in un itinerario possibile, (indicato dalla serie di lettere). Queste articolazioni vanno intese come piste di lettura utili per la esplicitazione delle contestualizzazioni.

Sono prescrittivi, per ciascun anno, tutte le contestualizzazioni e non meno di tre itinerari.

Le contestualizzazioni sono prescrittive perché nel loro insieme consentono di costruire una mappa cognitiva utile per comprendere il periodo storico previsto nell'anno. È prescrittivi lo studio di almeno tre itinerari, in modo da garantire una varietà sufficiente di approcci, e da abituare lo studente al lavoro di confronto tra fatti e contestualizzazioni.

L'insegnante potrà costruire, inoltre, uno o più itinerari – sostitutivi di quelli proposti – combinando in modo coerente e storicamente significativo singoli punti, tratti dalle diverse articolazioni (contrassegnate dalle lettere), in modo da percorrere trasversalmente i contenuti proposti. Ciascun contenuto è suscettibile ancora di approfondimenti culturali di ricerca anche nella dimensione storica locale.

Dal monte ore a disposizione, un terzo potrà essere dedicato allo studio delle contestualizzazioni; la restante parte – dedicata allo studio degli itinerari – potrà essere ripartita secondo le esigenze della programmazione.

La metà del XVII secolo e la fine del XIX separano lo studio nelle tre annualità. tale periodizzazione non segnala una cesura netta. Infatti, il programma è costruito con percorsi tematici che possono sovrapporsi cronologicamente e svilupparsi secondo temporalità proprie.

Il programma dell'ultimo anno è presentato in forma più analitica. Tale scelta nasce dall'esigenza di fornire, attraverso conoscenze più ampie e approfondimenti indispensabili, una piena comprensione del proprio tempo.

- - - omissis - - -