CAMERA DEI DEPUTATI N. 1046-A-*bis*

RELAZIONE DELLA VIII COMMISSIONE PERMANENTE

(ISTRUZIONE E BELLE ARTI)

(RELATORI **RAICICH** E **BRONZUTO**, *di minoranza*)

SUL

DISEGNO DI LEGGE

PRESENTATO DAL MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
(SULLO)

DI CONCERTO COL MINISTRO DEL TESORO
(COLOMBO EMILIO)

alla Presidenza il 15 febbraio 1969

Conversione in legge del decreto-legge 15 febbraio 1969, n. 9, riguardante il riordinamento degli esami di Stato di maturità, di abilitazione e di licenza della scuola media

Presentata alla Presidenza il 10 marzo 1969

ONOREVOLI COLLEGHI ! — 1. — Non crediamo affatto che sia lecito sottovalutare il peso e la portata politica e culturale del problema che il decreto-legge presentato dal Governo sottopone alla nostra attenzione, anche se il modo in cui poi il problema viene affrontato è elusivo e limitato ad aspetti più di procedura che di sostanza, proprio perché, al di là di alcune parole sonore ma vuote (quale ad esempio la conclamata « essenzializzazione » dell'esame), sfugge al presentatore il senso di quelle scelte più impegnative che oggi sono richieste dalle dimensioni quantitative e qualitative che il problema scolastico ha assunto nella trasformazione della società italiana: e ne sono testimonianza la crisi sempre più acuta delle università, il travaglio sempre più faticoso dell'istruzione media superiore.

Tra questi due ordini scolastici e tra l'ordine medio superiore e le professioni di livello intermedio l'esame di maturità e di abilitazione costituisce una cerniera, il cui funzionamento non può essere considerato distaccatamente in sé e per sé, ma deve essere visto

in stretto rapporto con tutto il processo precedente di formazione e con la destinazione sociale cui esso conduce. In altri termini non si possono eludere le domande: quale maturità ? una maturità per che cosa ? Diciamo francamente che il termine stesso di maturità, nella prassi attuale, che il decreto non modifica se non nelle procedure e nella sostanza conserva, è non solo estremamente ambiguo, ma oramai stinto e svilito. Nell'animo di chi ha fatto esperienza recente di tale esame, sia come esaminato sia come esaminatore, e sempre più diffusamente nell'animo di tutti, alla parola maturità si associa oramai l'idea di un momento di lavoro sconclusionato e disordinato, non di una seria ricerca o di una meditata sintesi, si associa l'idea di un imbottimento dei crani, di un nozionismo vieto e minuto (e il fenomeno non è solo recentissimo e non è solo italiano se si pensa al *bachotage*) l'idea del trionfo del compendio, della formuletta, della definizione imparata a memoria, del trucco per sfuggire alle difficoltà e non ultima della fortuna.

Ma sulla fenomenologia dell'attuale esame di maturità e di abilitazione torneremo a diffonderci più avanti: qui abbiamo voluto solo sfiorare alcuni aspetti non preteribili di quella realtà sulla quale si svolge il nostro dibattito e sulla quale da tempo è in corso nel paese la discussione tra pedagogisti, giornalisti, associazioni professionali. Tale discussione troppo spesso si limita alla pur giusta denuncia di una situazione oramai insostenibile e non approda a quel più profondo esame dei problemi sociali e culturali ad essa connessi, in ciò rivelandosi ben più modesta di quell'altra discussione, di alto significato culturale e politico, che si ebbe nel nostro paese all'inizio degli anni venti, quando venne istituito l'esame di Stato. Protagonisti di quel dibattito furono uomini quali Benedetto Croce, Gaetano Salvemini, Giovanni Gentile, Rodolfo Mondolfo, per citarne solo alcuni. Allora accadde anche che un ministro della pubblica istruzione, Benedetto Croce, poiché la commissione competente aveva respinto il suo disegno di legge sugli esami di Stato, presentasse le sue dimissioni a Giovanni Giolitti l'11 febbraio 1921: così gli imponeva la sua coscienza e la preoccupazione che la scuola diventasse « una costosa macchina senza realtà ». Ma vi è di più: l'introduzione in Italia dell'esame di Stato segnava l'ingresso, non improvviso, ma certo sconvolgente, nella vita politica italiana dei cattolici organizzati in partito; si trattava di una loro rivendicazione mirante a saldare la secolare opera di educazione della Chiesa con lo Stato liberale, in condizioni di parità, che ben presto sarebbero divenute di privilegio.

A tale rivendicazione si associavano i moderati e i liberali, non solo spinti da una loro vocazione di libertà ma anche certamente consci di ciò che la Chiesa poteva significare quale mediatrice di consensi a quel tipo di società stratificata in classi, contro la quale incominciava a levarsi minacciosa l'organizzazione della classe operaia. Sicché non fu un tragico errore, ma un elemento di fondo di una così complessa situazione, il fatto che l'esame di Stato nascesse due anni dopo in regime di pieni poteri come « la più fascista delle riforme », secondo la definizione, certo parziale ed interessata, ma in altro senso profondamente vera, del capo del governo di allora, Benito Mussolini. Fu un dramma per quegli uomini di scuola, da Manara Valgimigli ad Augusto Monti, che al senso liberale della riforma avevano aderito, che ne erano stati i promotori; ora essi vedevano la loro riforma contrassegnata dal marchio del fascismo, di un fascismo ogni giorno più violento e più liberticida, di un fascismo tra l'altro che, auspici i successori del Gentile, avrebbe ben presto spogliato l'esame di quella severità un po' arcigna e moralistica ma non priva di dignità che il Gentile aveva voluto conferirgli all'atto della sua istituzione.

Anche la via della facilitazione delle scuole serviva come strumento, ad un fascismo non ancora affermato, per raccogliere consensi tra la piccola e la media borghesia.

2. — Ma qui non abbiamo voluto fare la storia della nascita dell'esame di Stato per gusto storiografico, ma per richiamare alla mente i tratti essenziali di un dibattito che scosse profondamente la cultura e la vita politica di allora e per chiederci: che cosa resta in piedi oggi di quell'esame di Stato ? quale di quelle ragioni che allora furono addotte nella polemica delle parti rimane oggi valida ? o non è forse da ripensare tutto il problema in una luce diversa, quella che viene dalla Costituzione che certo prevede l'esame di Stato ma non è affatto detto che necessariamente lo configuri nei termini gentiliani, o, peggio, nei termini di quel residuato meccanico che oggi ne sopravvive ?

A dare il senso della profondità del mutamento sopravvenuto basterà ricordare le parole che Benedetto Croce, da poco ministro della pubblica istruzione, pronunciò come suo programma alla Camera, il 6 luglio 1920, in un discorso lucidissimo: « Noi vogliamo, in

fatto di scuola, a preferenza di sterminati eserciti di Serse, piccoli eserciti ateniesi e spartani, di quelli che vinsero l'Asia e fondarono la civiltà europea. Quando con la garanzia degli esami di Stato, con la selezione degli scolari, con la scelta rigorosa degli insegnanti, con la restaurazione della disciplina, avremo un'eccellente scuola di Stato, educheremo con essa non solo coloro che la frequentano, ma anche quelli che frequenteranno altre scuole, e opereremo sull'intera cultura ed educazione nazionale ».

Oggi tutto è radicalmente diverso: la Costituzione per l'articolo 9 e per gli articoli 33 e 34 affida alla Repubblica compiti di protagonista nell'istituire scuole di ogni ordine e grado e nel promuovere l'istruzione di tutti i cittadini; si configura in tal modo una scuola di Stato che non tutti debbono frequentare, perché esiste ed è libera l'iniziativa dei privati senza oneri per lo Stato, ma che a tutti è aperta e che costituisce non già un piccolo esercito selezionato ma un istituto di massa, una grande leva delle intelligenze, e non certo uno sterminato esercito di gregari.

Lo Stato non adempie più nel campo dell'istruzione a meri compiti di supplenza, ma nel processo di estensione della scolarizzazione, che sarebbe certamente assai più vasto se non fosse condizionato dalle strutture sociali e dalla mancanza di una politica di diritto allo studio, costituisce l'elemento fondamentale.

Le stesse esigenze della programmazione scolastica oggettivamente limitano, pur nel pieno godimento delle libertà costituzionali, l'iniziativa dei privati. Si tratta non di una forzatura repressiva voluta da uno stato monocentrico ma di un'esigenza sociale che trova riscontro nei dati facilmente controllabili della statistica: si consideri ad esempio che tra il 1955 e il 1967 il numero degli insegnanti nelle scuole medie statali è passato da 95.510 a 226.988, in quelle private da 24.401 a 16.033, il numero degli alunni più che raddoppiato nelle scuole statali è rimasto pressoché stazionario in quelle private.

Ma al di là dei dati numerici e degli aspetti quantitativi, ci preme rilevare il senso più profondo della questione: in primo luogo tali cifre indicano manifestamente che lo storico steccato non esiste più, che oggi la stragrande maggioranza dei cittadini di fede religiosa cattolica non nutre più i sospetti degli avi verso la scuola dello Stato quale fucina di ateismo feudo massonico. In secondo luogo il forte spostamento percentuale verso la scuola di Stato è dovuto anche al fatto che il crescente accesso all'istruzione delle classi popolari si è riversato generalmente verso la scuola meno costosa, cioè quella statale e verso quegli indirizzi (istituti tecnici) ove l'iniziativa privata è più scarsa; forse a una più attenta verifica si constaterebbe che oggi l'unico punto di forza della scuola privata è l'istituto magistrale, di cui è nota la crisi assai grave, tanto grave da determinare nelle stesse file dei partiti di maggioranza crescenti consensi alla proposta della sua soppressione o per lo meno della sua radicale trasformazione; specie se si vuole portare la preparazione dei maestri a livello universitario. In terzo luogo si può constatare che assai raramente e la scuola privata e quella pubblica hanno potuto presentarsi, al di là delle contrapposizioni ideologiche, quali concorrenti in una sperimentazione di contenuti e di metodi nuovi, e non già per colpa loro, ma perché ambedue inchiodate ad un sistema di istruzione rigidamente centralistico, di tradizione napoleonica, un sistema con cui non a caso fa corpo l'esame di Stato.

Ma allora, se questo è per sommi capi il rapporto tra scuola pubblica e scuola privata, nulla resta in piedi oggi della concezione crociana sopra riferita. E si potrebbe a questo punto porre una questione: come mai l'esame di Stato di tipo gentiliano costituì quarantacinque anni fa un successo ambìto per i cattolici, e oggi quello stesso esame costituisce viceversa la trincea sulla quale si arroccano i sostenitori del laicismo, quasi l'unico strumento di controllo sulle scuole private e sulle illecite agevolazioni che esse offrirebbero ai loro clienti. Il fenomeno certamente esiste, ma non è questa la sede per rilevarne le proporzioni ma piuttosto per osservare che trincee e controlli, quali sarebbero offerti dalla vigente legislazione sugli esami di Stato a nulla servono, giacché l'esito degli esami presenta divari del tutto insignificanti nelle percentuali dei promossi della scuola statale e di quella privata; il che dimostra che, o le lamentate deficienze della scuola privata non sono maggiori di quelle della scuola di Stato, o, se esse sono maggiori, come anche noi opiniamo, che lo strumento dell'esame di Stato non vale né a segnalarle né a porvi rimedio.

A tal proposito ci sia anzi consentito osservare che la miglior difesa della scuola pubblica di Stato non si fa con i controlli e gli esami ma con una politica di reale riforma e di sviluppo che ne rinnovi le strutture, i contenuti, i metodi. Del resto per un controllo democratico e non fiscale gioverebbe

piuttosto, anche per doverosa fedeltà alla Costituzione, approvare sollecitamente la legge sulla parità, finora disattesa dai partiti di Governo o piuttosto elusa, se è vero che anche le proposte in merito presentate per iniziativa parlamentare nella seconda, terza e quarta legislatura della Repubblica, quali quelle dei senatori Banfi, Parri e Granata, non vennero neppure poste in discussione.

3. — Forse chi ha fatto le spese di questa accesa e sbagliata diatriba, in cui non sono mancati accenti di esasperazione e che ha bloccato per lunghi anni qualsiasi reale innovazione legislativa, è stato lo studente privato di preparazione paterna, o che abbia seguito corsi privati non legalmente riconosciuti. Non si è avvertito tempestivamente, specie da parte degli insegnanti quanto la sua figura sociale, nelle mutate condizioni, sia oggi diversa. Una volta, all'interno di una scuola frequentata esclusivamente dalla borghesia, il privatista era nella maggior parte dei casi un figlio di buona famiglia svogliato e insofferente che cercava una scorciatoia per superare le difficoltà della scuola pubblica ed era considerato, non sempre a torto, un avventuriero. Oggi viceversa dobbiamo fare i conti con quei numerosi casi di fallimento scolastico determinati dall'assenza di una politica di diritto allo studio nel momento in cui accedono alle scuole medie superiori ragazzi di disagiata condizione economica, privi di ogni sussidio culturale nell'ambiente familiare. Non solo è umanamente comprensibile ma è giusto che essi, se reietti dalla scuola pubblica (ai cui insegnanti, e non per loro colpa personale, manca ogni e qualsiasi preparazione psicopedagogica che li soccorra in casi del genere d'altronde difficilmente recuperabili in una scuola non integrata e in classi troppo spesso affollate anche al di là di quanto prescrive la norma ministeriale, pur essa da correggere) tentino privatamente di risalire la china ricorrendo purtroppo, per la loro stessa condizione economica, a ripetitori di poco prezzo e di poco pregio. Oppure si pensi ai numerosissimi studenti lavoratori e nella loro schiera al caso più significativo: i giovani contadini meridionali, espulsi dalla loro terra, con in tasca un titolo modestissimo, i quali, giunti nelle città industriali del Nord, attraverso la vita della fabbrica, sentono maturare in sé l'esigenza di un arricchimento culturale e civile, si prefiggono la meta di un titolo di studio superiore, e, dopo le ore del lavoro, per studiare, rubano le ore al sonno. La società già avara nei loro confronti, nel momento in cui si presentano all'esame (e per sostenerlo spesso consumano le loro ferie) ignora non solo ogni agevolazione, ignora ogni giustizia: e valga un esempio. Il candidato privatista è l'unico, nella vigente norma, che non abbia all'interno della commissione esaminatrice un insegnante che lo conosca e che possa adeguatamente illustrare la sua personalità e le condizioni in cui egli si è preparato. È bensì vero che funge a questo scopo il rappresentante della scuola presso cui il candidato privatista si presenta ma costui nella più favorevole delle ipotesi si limita a perorare la clemenza della commissione.

Su questo punto il decreto ministeriale che stiamo esaminando non solo nulla innova nel senso da noi richiesto, ma addirittura rende più precaria la situazione del candidato. Finora costui sosteneva un esame che poteva rateizzare in due tempi (luglio e settembre); e questo era naturale, se si pensa alle condizioni della sua faticata preparazione. Oggi invece, secondo il testo del Governo gli si propone di sostenere non più un esame in due sessioni, ma due esami (uno analitico e uno sintetico) in una unica sessione. Fortunatamente la Commissione ha migliorato il testo del Governo; riteniamo però che, fermo restando il problema sostanziale da affrontare con altri provvedimenti legislativi di più ampio respiro e miranti a garantire nei rapporti di lavoro uno *status* particolare per lo studente lavoratore, anche nel testo della Commissione si possono e si debbono introdurre ulteriori miglioramenti.

4. — In una discussione sull'esame di Stato non ci si può però ridurre agli aspetti finora trattati; né le ragioni del nostro dissenso riguardano le modifiche delle procedure dell'esame cui il decreto si riduce, e che pure presentano aspetti contraddittori e discutibili e, non foss'altro, portano il segno della frettolosità con cui il testo è stato redatto: il Governo si è dimenticato dell'esistenza dei licei artistici, degli istituti tecnici per geometri ed ha dovuto provvedere ad autoemendarsi in Commissione in seguito alle segnalazioni della stampa.

Il nostro dissenso deriva però da ragioni più profonde, dal fatto che il provvedimento non va oltre le modifiche di procedura e non risponde alla sostanza dei problemi. In tal senso non possiamo che consentire col giudizio espresso recentemente da un noto pedagogista, Giovanni Gozzer: « Malgrado tutti i

cambiamenti introdotti, l'esame di Stato proposto da Sullo resta un pilastro del centralismo scolastico: innovare le procedure senza introdurre effettive modifiche di sostanza può essere un modo per eludere le questioni di fondo ». Consentiamo anche con Giacomo Devoto quando giudica il provvedimento « un palliativo offerto all'opinione pubblica, ai professori, agli studenti per attenuare certe opposizioni e certe rivolte; un provvedimento trasformistico, insomma, attuato secondo il tradizionale metodo italiano di dare degli spiccioli perché i creditori stiano buoni per qualche tempo ».

I problemi reali da non eludere sono quelli della funzione dell'esame da non « essenzializzare » considerandolo in sé e per sé, ma viceversa da collegare strettamente al prima e al dopo, cioè a tutto il processo di formazione culturale e professionale e ai suoi sbocchi. Se si pensa alla funzione che l'esame aveva nella visione crociana, tutta basata sulla selezione e su una concezione aristocratica degli studi superiori, e la si raffronta con le dimensioni attuali della scuola, non può non entrare in crisi – come del resto è già entrato – il concetto di esame-filtro, attraverso cui selezionare i pochissimi che, provenendo nella massima parte dal liceo classico, debbono adire alle Università e attraverso a queste a funzioni direttive nella società. Oggi le tendenze nella scolarizzazione della scuola successiva all'obbligo mostrano un incremento degli studenti universitari percentualmente quasi doppio rispetto a quello degli studenti della scuola secondaria superiore; nell'ultimo anno scolastico tale incremento è stato, nei confronti dell'anno precedente, rispettivamente del 10,2 per cento e del 4,2 per cento. Nei licei scientifici e in quelli classici la percentuale degli immatricolati all'Università supera addirittura quella dei licenziati dell'anno precedente, a sua volta comprensiva di più dell'80 per cento degli iscritti a sostenere gli esami. Senonché, in questa dinamica, continua a pesare, vero relitto di una concezione ben diversa, la mancata liberalizzazione degli accessi universitari per cui l'arco delle scelte si restringe sempre di più via via che si scende dalla scuola regina, il liceo classico, alle scuole di minore dignità e soprattutto agli istituti tecnici.

Tale discriminazione, ove si riconosca, come a noi pare ovvio il carattere formativo di tutta l'istruzione media superiore, è assurda in sé e per sé e trova giustificazione solamente nelle stratificazioni storiche che riproduce in tutte le loro contraddizioni: per esempio, accanto a una facoltà di lettere e filosofia, già considerata principe e perciò riservata ai soli licenziati del liceo classico, vive una facoltà di magistero, che ormai offre in pratica gli stessi sbocchi professionali, ma che si trova all'opposto polo della estrema dequalificazione tanto da essere aperta quasi esclusivamente ai licenziati del corso tuttora quadriennale dell'istituto magistrale. In tali contraddizioni convivono insieme i residui di una ormai tramontata visione del dirigente come umanista e l'attuale spinta crescente verso la professione docente. Al di là dell'assurdità si rivela però soprattutto un'ingiustizia che pesa in modo particolare sui licenziati degli istituti tecnici.

Il decreto propostoci sembra in qualche modo avvertire l'esistenza del problema, tant'è che all'articolo 1 sommessamente sopprime la tradizionale distinzione tra maturità (classica e scientifica) e abilitazione (magistrale e tecnica); e non è privo di significato il fatto che contro tale soppressione sia recentemente insorto l'onorevole Greggi. Ma se tale innovazione, per cui qualsiasi diploma è diploma di maturità, non vuol restare pura e inutile lustra nominalistica, è questa, a nostro avviso, la sede per procedere a una piena liberalizzazione degli accessi universitari, dal momento che questa disciplina è proprio regolata formalmente dalla natura del titolo conseguito alla fine delle scuole secondarie.

Siamo ben consapevoli che agendo in tal senso si aprono nella scuola secondaria superiore e nell'Università ulteriori contraddizioni: basti pensare al rischio di paurosi squilibri nella frequenza dei corsi tuttora quadriennali, quali l'istituto magistrale o il liceo artistico, o per altro verso all'inadeguatezza delle attuali strutture universitarie a recepire una popolazione scolastica di preparazione certamente difforme dal modello tradizionale. Si tratta però di contraddizioni già aperte, rese del resto più acute anche dal recente decreto sulla soppressione degli esami di ammissione alla facoltà di Magistero e che perciò comunque il legislatore deve sollecitamente risolvere e superare in senso positivo, sia con una riforma dell'istruzione media superiore che elimini i canali chiusi e le attuali vaste zone di dequalificazione culturale, sia con una riforma universitaria capace di incidere sulle strutture in modo da renderle atte a tali nuovi compiti.

5. — I motivi del dissenso da questa proposta divengono per noi anche più evidenti se ci volgiamo a considerare l'altro versante,

cioè il rapporto dell'esame col retroterra scolastico di cui viene a costituire la conclusione. Sorge ovvia l'osservazione che gli attuali difetti e vizi dell'esame, dei quali la relazione premessa al decreto dà atto in maniera molto parziale, non si possono eliminare con una piccola operazione di aggiustatura condotta *in loco*, magari togliendo qualche prova, emanando un'ultima grida, inutile quanto le precedenti, contro il nozionismo spicciolo.

Le radici sono ben più profonde, l'esame può trovare una nuova ragione di essere solo se si riforma in modo radicale l'attuale corso degli studi nei licei, negli istituti tecnici e anche negli istituti professionali.

Altrimenti tutto si riduce a una mera facilitazione delle prove, puramente strumentale e demagogica: giacché l'esame è nozionistico non già e non tanto per un suo particolare modo di essere metafisico, ma perché conclude e riassume anni di studio nei quali il nozionismo ha costituito, in forme deteriori che al momento dell'esame ricevono un'ulteriore accentuazione, il cardine essenziale, anni di studio basati sul meccanismo dell'interrogazione, sul voto, sul riepilogo e che quasi mai hanno lasciato campo al libero dispiegarsi degli interessi, al gusto per la ricerca personale, al maturare delle capacità critiche, a una immagine, anche parziale, di quella scuola creativa, cui, proprio pensando in particolare all'ordine medio-superiore, Antonio Gramsci faceva riferimento in alcune pagine dei suoi quaderni dal carcere 40 anni fa.

Se non si opera in tale direzione, facendo precedere la riforma degli esami da provvedimenti che suggeriscano e introducano uno spirito nuovo in tutta la scuola media superiore, non si potrà dare dignità agli esami di Stato; ci si limiterà solo a sgretolare ulteriormente la concezione crociana e gentiliana, che una sua coerenza, una sua logica l'aveva, anche se già allora Rodolfo Mondolfo sollevava obiezioni serie, poi rivelatesi motivate alla prova dei fatti; si procederà solo sulla via delle ulteriori facilitazioni demagogiche, in questo caso più apparenti che sostanziali, si perderà ancora una volta la battaglia contro il nozionismo, si manterrà insomma in piedi quella che non a torto è stata definita una gigantesca industria dell'inutile.

Ma in quale direzione si dovrebbe procedere anche in una fase transitoria se si vuole introdurre una logica nuova e coerente alle mutate dimensioni della scuola ? A nostro avviso si può e si deve colpire la concezione degli esami come fine e meta degli studi e non come strumento puro e semplice per un accertamento, una verifica e soprattutto un orientamento, si può e si deve colpire il centralismo burocratico che sorregge tutte le operazioni di esame e che con l'ingigantirsi del numero degli esaminandi assume ormai aspetti patologici e teratologici, si può e si deve, sulle soglie della maturità, riconoscere allo studente una sua autonomia e una sua capacità di opzione e di scelta, anche perché quanto preme semmai verificare in sede di esame non è tanto l'accumulo delle nozioni, destinato generalmente a dissolversi nel breve spazio di una estate, ma piuttosto l'acquisita capacità critica di condurre una ricerca, di impostare un proprio lavoro, di sapersi autonomamente determinare verso un destino professionale.

I tre obbiettivi che ci poniamo non sono separati, ma si sorreggono reciprocamente e costituiscono tre aspetti di un'unica battaglia culturale e politica: giacché la concezione dell'esame come fine ha bisogno per darsi una qualche dignità di tutta l'impalcatura burocratica e centralistica, e questa a sua volta, non può non costituire un elemento di soffocazione oltre che per lo stesso esaminatore, anche per il collegio di classe dell'ultimo corso che vede umiliato tutto il proprio lavoro e soprattutto per lo studente costretto nel breve volgere di un mese a mettere da parte ogni proprio più originario interesse, a dimenticare anche i criteri del lavoro fatto in comune con i propri insegnanti e a mettersi in onda col commissario venuto da lontano, per un difficile incontro di due ignoti.

E valga un esempio, che chiunque ha esperienza di vita scolastica può confermare: quando nel mese di giugno i quotidiani delle varie città pubblicano i nominativi dei commissari che verranno nelle varie scuole, è tutto un correre e un informarsi presso parenti ed amici, non solo in cerca della raccomandazione (istituto questo che la estraneità della commissione non fa che rafforzare) ma anche, e questo è peggio, per sapere per esempio se il professore di filosofia è tomista, crociano o marxista ed aggiustare il tiro. Ma allora a poco valgono le parole solenni: l'esame di maturità si riduca ad essere una prova di ipocrisia e di conformismo.

D'altra parte è del tutto artificioso il concetto stesso di collegialità del giudizio, su cui il presente decreto insiste a lungo ed a vuoto. Quale collegialità si può stabilire in concreto fra insegnanti che provengono dalle più diverse parti del paese, che in genere non si

conoscono l'un l'altro, che hanno alle spalle discordi esperienze di cultura e di vita, che non hanno neanche un momento di contatto reale con i professori dei quali, in contumacia, diverranno giudici, perché questi sono ormai partiti per altre sedi proprio la vigilia del loro arrivo? Non è forse inevitabile in questa situazione che il minimo comune denominatore dell'esame divenga per l'alunno il trucco e per tutti l'affanno, l'aleatorietà, e soprattutto l'evasione verso il più sgretolato nozionismo? Non sono mali recenti, anche se in una scuola di massa si sono oltremodo aggravati: più o meno diceva le stesse cose, criticando la mania piemontese degli esami, circa un secolo fa Carlo Cantoni che dagli esami vedeva derivare negli studi secondari « un eclettismo inorganico e affannoso nei professori e negli scolari, il bisogno di un'erudizione posticcia e superficiale, una lustra di sapere, un ostacolo grave a formarsi opinioni e persuasioni proprie ». Tale giudizio fu ripreso e approfondito da Rodolfo Mondolfo proprio mentre cattolici e idealisti portavano in porto, col crisma del primo governo Mussolini, la riforma Gentile dell'esame di Stato.

Un suo libro, uscito nei giorni della marcia su Roma, e che meriterebbe di essere ripubblicato da qualche editore intelligente, anche per le molte cose acute che dice sul rapporto tra le classi popolari e la cultura, spesso in polemica col movimento socialista nel quale egli militava e con le sue tradizioni, ha il suo centro nella polemica sugli esami. Ivi lucidamente smontando le illusioni di Croce e di Salvemini egli prevedeva che l'esame di Stato non avrebbe guarito la scuola italiana, ma che anzi ne avrebbe abbassato il livello, nonostante tutto il gran parlare che si faceva da parte degli idealisti di scuola disinteressata, sul piano del più gretto utilitarismo piccolo borghese. Le sue previsioni nel corso degli anni si sono puntualmente avverate.

Forse il danno più grave che egli già intravvedeva è nell'ombra che l'esame proietta su tutto il corso degli studi anteriori e più particolarmente sull'ultimo anno; prendiamo un liceo classico, proprio quando si affrontano alcuni degli argomenti più alti, Leopardi, Hegel, la tragedia greca. Ecco gravare sulla classe, sullo stesso insegnante questa avvelenante e avvilente prospettiva di una commissione estranea che verrà a giudicare chissà con quali criteri il lavoro svolto; cessa allora lo studio disinteressato, il ragazzo non va più cercando di scoprire nuovi interessi, non cerca più il *multum* ma i *multa*, si rifugia in quel nozionismo neutro che è il minimo comune multiplo dei vari tipi di commissari che il destino può inviargli.

Anche l'ultima giustificazione che può trovare l'estraneità della commissione, quella, per altro discutibile, di un controllo della scuola superiore sulla scuola inferiore, è venuta a cadere. Se l'articolo 92 della riforma Gentile prevedeva che un terzo dei commissari fossero docenti universitari o, secondo eccessive modifiche, che vi fossero almeno tre universitari su otto commissari ben presto tali norme sono cadute in disuso e oggi nella stragrande maggioranza dei casi le commissioni sono presiedute da un preside di scuola media di secondo grado e il Mistero deve fare ogni anno salti mortali per reperire decine di migliaia di commissari, migliaia di presidenti, senza nessuna effettiva possibilità di controllo della loro idoneità a una così delicata funzione, più di una volta sfiorando anche l'illegalità.

Non crediamo che possa sfuggire a nessuno come queste osservazioni e queste critiche, verificabili in qualsiasi esperienza pedagogica, hanno un valore e un significato politico non indifferente. E forse il consenso alla soluzione di fare svolgere gli esami di maturità di fronte al collegio di classe incontrerebbe immediati e vasti consensi se il giudizio non fosse alterato da un elemento estraneo che sopra si è ricordato, cioè dal difficile rapporto tra scuola statale e scuola privata, nella mancanza di una legge sulla parità. È interessante a questo proposito constatare come un eminente pedagogista, come Lamberto Borghi, abbia saputo individuare il problema proprio in questi termini, riconoscendo da un lato l'opportunità contingentemente politica di una commissione esterna per esercitare il controllo dello Stato specialmente sulle scuole private, dall'altro lato la validità più propriamente pedagogica di un esame che abbia una dimensione longitudinale, che sia un momento non spezzato e non separato di tutto il processo educativo, che faccia cioè corpo con tutta l'attività scolastica e che perciò si svolga di fronte ai giudici naturali, che sono gli insegnanti di calsse. Su queste basi noi proponiamo che sollecitamente il Parlamento approvi una legge valida sulla parità e che su questa base l'esame di Stato venga riformato nel senso che abbiamo indicato e che l'esperienza suggerisce. E non si dica che l'esame di Stato deve svolgersi per definizione di fronte a commissari esterni, in attuazione a un disposto costituzionale, il cui senso o viene forzato, come ci pare, o vice-

versa è già stato eluso. Giacché gli esami di licenza media, che sono esami di Stato, già ora si svolgono di fronte a una commissione di insegnanti dell'istituto di provenienza e solamente con la presenza di un presidente, che funge in un certo senso da commissario di Governo.

Ma se già su questi aspetti il significato politico della riforma traspare ovvio a un osservatore attento, esso diviene ancor più evidente se si prende in considerazione la questione da un ultimo punto di vista, cioè non ignorando che cosa è lo studente di oggi, quanto acuto sia e profondo lo iato tra i vecchi contenuti scolastici sedimentati e i suoi interessi, se si considera la diversa e nuova funzione della cultura e della scienza, la stessa valanga di informazioni e di sollecitazioni rovesciate sullo studente dai mezzi di comunicazione di massa, da tutta quella ampia zona di cultura e di informazione che, spesso in forma acritica, si acquisisce oggi fuori dalla scuola. Ed allora se si vuole sfuggire all'alternativa tra una vecchia cultura tramontata, ma della quale vanno recuperati i valori più profondi, e la superficialità con cui nuove forme di conoscenza vengono acriticamente trasmesse, bisogna avere il coraggio di fare lo studente protagonista della scuola, di sconfiggere per tale via il napoleonismo della nostra tradizione, di seguire, anche correndo certi rischi, le suggestioni novatrici, venute per esempio dal movimento dei liceali francesi nel maggio scorso, dallo stesso movimento studentesco italiano, nelle sue elaborazioni più consapevoli e concrete.

6. — Guinti a questo punto non ha più senso soffermarsi ad analizzare articolo per articolo, a discutere le date in cui il ministro deve scegliere le prove, il numero delle prove da sostenere, dei commissari da nominare, dei membri interni o delle maggioranze da mettere in piedi per proclamare uno studente maturo. Si può ovviamente cercare in comune una soluzione meno peggiore, ma il nodo e l'essenza del problema stanno, come si è visto, altrove.

Ci siano concesse solo ancora due osservazioni, una di merito e una di metodo. Viene da chiedersi perché ci si limiti a proporre l'abolizione della sessione autunnale solo in sede di maturità, abolizione su cui noi consentiamo anche se in una prima fase può comportare certi rischi, e non si operi nello stesso senso anche negli anni intermedi ove la continuità di lavoro degli studenti e del collegio di classe lungo tutto un anno scolastico rende più plausibile la possibilità di un unico giudizio globale alla fine dell'anno scolastico. È naturale in tal caso che la scuola stessa provveda gratuitamente nel mese di settembre ad organizzare dei corsi di recupero per quegli studenti che avessero da sanare eventuali deficienze parziali. Così tra l'altro si porrebbe un limite a quel mercato estivo delle lezioni private che costituisce non solo una forma di spreco intellettuale ma anche e soprattutto un condizionamento sociale pesante che discrimina tra chi può e chi non può pagare l'insegnante privato.

E veniamo in conclusione alla questione di metodo. Non si sfugge alla impressione che al di là della proclamata volontà di operare nel campo della scuola una riforma che sia frutto della libera dialettica delle forze politiche rappresentate nel Parlamento sia attraverso la maggioranza che la minoranza, dei movimenti e delle forze culturali e sociali che fuori del Parlamento sono protagoniste di questa stessa riforma, quando poi si scende al concreto il Governo segua la via opposta, miri cioè a prefigurare, fuori della volontà del Parlamento, le linee della riforma. Non è certo un caso che negli ultimi mesi noi abbiamo avuto un decreto presidenziale che riforma il piano di studi della facoltà di scienze politiche, due decreti-legge che incidono fortemente sulla struttura della scuola, con i quali si è teso da parte del Governo a condizionare sostanzialmente il cammino successivo della riforma.

Non si dimentichi che tra le tare più gravi della nostra scuola c'è anche quella sostanziale di essersi costituita e stratificata sempre all'infuori di un reale dibattito, sempre in regime di pieni poteri. Nel 1859 la legge Casati che per tante parti ancora condiziona e governa la nostra scuola, fu emanata in regime di pieni poteri, senza che allora il Parlamento Subalpino potesse discuterla e senza che più tardi il Parlamento italiano nei primi anni del regno riuscisse a modificarla pur nell'universale consapevolezza del suo carattere ristrettamente piemontese. Nel 1923 venne la seconda ondata: la legge Gentile imposta al paese nel momento in cui esso perdeva la sua libertà. Forse l'unica riforma reale che abbia tratto alimento e vita dal dibattito nel paese è stata alla fine della III legislatura repubblicana l'istituzione della nuova scuola media. Senonché la IV legislatura con le fin troppo note vicende della legge universitaria e delle linee proposte dall'onorevole Gui e con la posizione di blocco delle riforme che ne è derivata ha portato la

crisi della scuola a un punto di tensione non più sostenibile: ne è prova in tutti i suoi aspetti il movimento degli studenti. A questo punto sarebbe un gravissimo errore politico credere di poter forzare la mano e di poter imporre una riforma dall'alto. Del resto non può essere una via quella che il non più « candido » marchese Gino Capponi, in una situazione analoga a questa, ma in una Italia molto diversa, proponeva all'amico Galeotti, in una lettera tuttora inedita del 20 febbraio 1863, giacente tra le carte Galeotti alla Biblioteca Riccardiana di Firenze. Anche allora si era giunti a una situazione di stallo dopo che eminenti ministri, quali Francesco De Sanctis, Carlo Matteucci, Michele Amari non erano riusciti a spiemontizzare l'istruzione, a dare al paese unito una nuova legge. Nel vecchio e cieco marchese la delusione per quel fallimento suggeriva il disgusto per le istituzioni rappresentative o per lo meno suggeriva la riduzione delle loro libertà. E così concludeva la lettera: « Io credo fermamente che soltanto, ad un governo assoluto illuminato possa riuscire di fondare e mandare a bene un sistema di pubblica istruzione ».

Ma oggi non esiste lume, non esiste potere assoluto con cui si possa pensare di affrontare i problemi della scuola imponendo dall'alto formule e ricette precostituite. Bisogna affrontare il dibattito più largo, con le forze politiche e coi movimenti di massa, solo che si intenda veramente quali sono le dimensioni del problema. Ma per fare questo bisogna anzi tutto sgomberare il terreno dalle false riforme, dai palliativi, come questo, che il decreto-legge sugli esami vorrebbe fornire a un paese sempre più inquieto, sempre più preoccupato, sempre più attento ai problemi della scuola.

RAICICH E BRONZUTO, *Relatori di minoranza.*