

GINO DE VECCHIS

EUROPA E INSEGNAMENTO DELLA GEOGRAFIA NELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE

La riforma della scuola secondaria superiore in Italia. — Il dibattito culturale e politico sul rinnovamento e sulla sistemazione della scuola secondaria superiore, nell'ambito dell'insegnamento nazionale, ha preso avvio ormai da lungo tempo. Le tappe del lungo *iter* parlamentare, per l'approvazione del nuovo ordinamento scolastico, sembrano quasi tutte raggiunte, a meno di imprevedibili — ma sempre possibili — incidenti di percorso; dopo l'entrata in vigore della legge, comunque, si assisterà al delicato e fondamentale compito di riempire di contenuti didattici il quadro di riferimento generale. Non meraviglia, quindi, che sia aperta da tanti anni anche la discussione sul contributo che le varie discipline possono svolgere — attraverso la loro presenza quantitativa e qualitativa (obiettivi didattici, metodologie...) — in funzione del ruolo educativo, che il parlamento e la comunità nazionale intendono affidare alla scuola secondaria superiore (1).

Nell'ambito di questo discorso vorrei rispondere a due interrogativi:

- è cosa valida inserire nel progetto della riformanda scuola una « dimensione » europea?
- quale contributo didattico la geografia può offrire nei confronti « dimensione » europea?

Mentre la scuola secondaria superiore sta faticosamente raggiungendo il traguardo — ma la stretta finale sarà indubbiamente la più

(1) Sulle prospettive didattiche della geografia nell'ambito della riformanda scuola superiore (e più precisamente sul biennio) ho scritto recentemente due articoli (De Vecchis, 1983 (a, b)).

impegnativa —, la scuola media inferiore, prima, e quella elementare, pochi mesi fa, hanno rinnovato i loro programmi. Sembra, quindi, utile, al fine di individuare un qualche comune filo conduttore, la ricerca di eventuali agganci all'Europa, che possono esser presenti in questi due importanti e impegnativi documenti.

Nei programmi della scuola media inferiore, approvati con decreto ministeriale del 9 febbraio 1979, nel paragrafo 5, impostato sulla « socializzazione », si afferma che tale scuola, ponendo gli alunni a contatto « con i problemi e le culture di società diverse da quella italiana, favorirà anche la formazione del cittadino dell'Europa e del mondo ». Non mi pare, quindi, che in quest'unica scarna frase si possano trovare riferimenti precisi, concreti e qualificanti rispetto ad una dimensione educativa europea.

Il recente testo della « Commissione di esperti », concernente i nuovi programmi didattici per la scuola elementare, nella premessa (paragrafo 7) presenta — in rapporto alle finalità complessive dell'educazione civica, sociale e morale — alcuni suggerimenti, tra i quali: « ampliare l'orizzonte sociale e culturale oltre i confini nazionali, nella prospettiva dell'integrazione europea e dei sistemi di cooperazione e comprensione internazionale ». Anche in questo secondo caso non sembra scorgersi una qualche valenza europeistica, pur potendosi notare, lungo l'itinerario verso la comprensione internazionale, l'accento particolare sulla « prospettiva dell'integrazione europea ».

Il confronto di questi due programmi con le 14 dichiarazioni della « Carta europea dell'insegnamento » — approvata a Bruxelles, nell'aprile 1968, dal IV Congresso Internazionale dell'Association Européenne des Enseignants (AEDE) — permette di cogliere pienamente la distanza esistente tra la situazione reale italiana e le raccomandazioni per un'integrazione europea dell'insegnamento. In tale Carta, infatti, e precisamente nell'articolo 2, si chiede una concordanza di tutte le riforme scolastiche varate dai paesi del Consiglio d'Europa (2).

L'educazione nazionale nella prospettiva europea. — Un coordinamento delle politiche dell'istruzione perseguite dai singoli Stati europei di certo non lederebbe l'autonomia delle diverse culture nazionali, le quali, eventualmente, possono essere minacciate dall'uniformità

(2) L'articolo 2 della Carta recita: « Le riforme già attuate o in corso di attuazione nella maggior parte dei paesi europei si basano essenzialmente su motivazioni e si realizzano secondo procedure strettamente nazionali. Pertanto rischiano di aumentare le divergenze nell'ambito della scuola in Europa e rendono più difficile tanto la necessaria armonizzazione dei nostri sistemi scolastici quanto la formazione europea della gioventù. Noi chiediamo che, in avvenire, tutte le riforme scolastiche siano coordinate tra i paesi europei e che il Consiglio d'Europa e le Comunità vedano finalmente riconosciute effettive competenze scolastiche in corrispondenza del loro campo d'azione ».

delle tecnologie e soprattutto dei consumi. L'unità culturale europea, del resto, non potrebbe cogliersi pienamente, qualora si dovesse prescindere dallo studio e dall'analisi delle differenziazioni storiche, geografiche e linguistiche esistenti tra i singoli paesi.

Si aggiunga, inoltre, che strategie dell'istruzione non armoniche — e a volte incomunicabili — conducono inevitabilmente al mancato riconoscimento dei titoli finali di studio (grave anche per le conseguenze sulla libera circolazione e residenza della popolazione), oltre che a scompensi e ritardi nella formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti (3).

Sull'integrazione fra le politiche scolastiche dei diversi Stati, in realtà, non si insiste sufficientemente; né si può scorgere questa esigenza nell'attuale riforma della scuola secondaria superiore. Ciò che maggiormente difetta, però, è la propensione a riqualificare l'educazione nazionale nell'ambito educativo europeo, che si tradurrebbe in pratica nella valorizzazione del patrimonio culturale di ciascuno Stato, anche se in una prospettiva di unitarietà (4). Nell'itinerario verso questa meta educativa si possono, comunque, evidenziare due passaggi: il primo, che è rappresentato dalla socializzazione (cioè dal processo di trasmissione della cultura di una collettività), introduce all'educazione vera e propria (cioè al processo di elaborazione dei contenuti stessi della socializzazione, con lo scopo di favorire autonomia negli atteggiamenti). Nella scuola italiana è stato avviato — almeno parzialmente — un processo di socializzazione; manca, però, la fase educativa, mirante all'acquisizione di un « atteggiamento europeo » (5). Manca, in altri termini, un progetto educativo che promuova una mentalità europea, sia come modello sia come « senso di appartenenza ».

L'educazione all'Europa, soprattutto secondo l'ottica geografica, può condurre a un rapporto più maturo con il territorio, che si esplica

(3) Tutti questi problemi sono stati esposti dal vicepresidente dell'AEDE durante i lavori del 28° Convegno nazionale dell'AIIG (Tramarollo, 1984). Di utile lettura è il volume di Saul B. Robinson e Helga Thomas sulla scuola secondaria in Europa (1980).

(4) Occorre superare l'impostazione strettamente statocentrica, per una cultura rivolta alle istanze esterne, pur nella salvaguardia dei valori propri di ciascuna entità. Osserva giustamente Aldo Agazzi: « Quel che va sottolineato è che non è possibile dialogo, pluralismo, senza avere ed affermare la propria "identità". Quando venga meno la propria identità, per uniformarsi ad una identità altrui e diversa, pluralismo e dialogo vengono con ciò stesso meno: sottomette l'uniformizzazione, quel "consenso" alle pressioni dell'ideologia e dell'attualità del potere, che viene contrabbandato come "consenso", come adesione libera » (1980, p. 69).

(5) Ha scritto Mauro Langfelder: « Conoscere le cose dell'Europa comunitaria e costruire un progetto educativo per formare giovani cittadini europei sono due aspetti da distinguere chiaramente nel processo di costruzione comunitaria. Divulgare le cose della Comunità appartiene al nozionismo. Costruire un modello pedagogico per educare all'Europa in un modo europeo è una sfida interdisciplinare che appartiene al livello scientifico » (1981, pp. 128-129).

in una maggiore e più sentita partecipazione del cittadino, e che si realizza nel passaggio decisivo da un «senso di proprietà» a un «senso di appartenenza».

E' ovvio che i valori comuni della cultura europea devono esser posti come obiettivi essenziali da raggiungere, ma non possono considerarsi mete educative terminali, in quanto queste non dovrebbero avere confini spazialmente limitati.

L'articolo 10 della già citata Carta europea dell'insegnamento afferma che qualsiasi studente, alla fine del suo ciclo di studi, dovrebbe essere in grado di capire «le dimensioni regionali, nazionali ed europee dei suoi vitali problemi e a situarli nel contesto mondiale». In questo caso la dimensione europea viene vigorosamente — e giustamente — propugnata, anche se occorre fare attenzione a non interpretarla come meta educativa terminale (invece che come tappa, pur importantissima, di un processo più ampio volto al raggiungimento della dimensione mondiale).

Lo stesso processo di apprendimento, nelle discipline geografiche, dovrebbe svolgersi seguendo un percorso che, avviato dagli spazi vicini, conosciuti e vissuti, si apra ad orizzonti sempre più ampi, fino a comprendere il mondo nella sua interezza. Molto opportunamente Osvaldo Baldacci, nel suo volume *Educazione geografica permanente*, riporta il concetto che Kant dà della geografia, quale disciplina che «deve rendere cittadini del mondo» (1982, p. 175).

Le diverse valenze nell'insegnamento geografico in Europa. — Da questi cenni sull'educazione all'Europa già emerge il ruolo di stimolo e di formazione che la geografia è in grado di esercitare a livello di scuola secondaria superiore (6). Tale ruolo si esalta in una società in rapido cambiamento, non solo storico, ma anche geografico. «Si pensi» — osserva Giovanni Cattanei a questo proposito — «alla nuova circolazione di gruppi etnico-linguistici in una Comunità d'Europa effettivamente operante». Lo stesso Cattanei subito dopo ricorda come gli scolari italiani (e gli adulti usciti dalla vecchia o dall'attuale scuola) incontrino due ostacoli fondamentali: «Essi non sanno, generalmente, la geografia né le lingue straniere. Sono lacune ponderose per cittadini europei non solo, ma per uomini che debbano o vogliano vivere in una dimensione culturale europea» (1980, p. 44).

Per raggiungere, tuttavia, risultati veramente concreti occorre-

(6) L'integrazione della Francia nello spazio europeo e la «mondializzazione» dei grandi problemi geografici si trovano ben formulati in un interessante programma per il secondo ciclo dell'insegnamento secondario in Francia (Bethemont, 1980).

● Molto importante ● Importante ○ Poco importante	AUSTRIA	BELGIO	DANIMARCA	GERMANIA	FINLANDIA	FRANCIA	GRECIA	ISLANDA	IRLANDA	ITALIA	LUSSEMBURGO	PASCI BASI	NORVEGIA	SPAGNA	SVEZIA	SVIZZERA	REGNO UNITO
Comprensione concetti geografici di base	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Capacità d'identificare i problemi	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Ragionamento induttivo	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Ragionamento deduttivo	○	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

OBIETTIVI DELL'INSEGNAMENTO: SVILUPPO DELLE CAPACITA' INTELLETTIVE.

● Molto importante ● Importante ○ Poco importante	AUSTRIA	BELGIO	DANIMARCA	GERMANIA	FINLANDIA	FRANCIA	GRECIA	ISLANDA	IRLANDA	ITALIA	LUSSEMBURGO	PASCI BASI	NORVEGIA	SPAGNA	SVEZIA	SVIZZERA	REGNO UNITO
Facoltà di apprezzare l'ambiente	●	●	●	○	●	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●
Nozione della necessità della conservazione	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Promozione dell'armonia internazionale	●	●	●	●	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●

OBIETTIVI DELL'INSEGNAMENTO: SVILUPPO DELLE ATTITUDINI.

(Elaborazione da J. MORRIS, 1976).

rebbe armonizzare, a livello europeo, gli obiettivi didattico-educativi e i metodi d'insegnamento della geografia.

In un interessante volume del Consiglio d'Europa (7), dedicato

(7) Si ricorda che l'istruzione non appare tra i compiti istituzionali delle Comunità europee, ma è, invece, tra quelli del Consiglio d'Europa, il quale ambisce alla definizione di una politica educativa europea, che avvicini i diversi sistemi scolastici e che coordini i programmi di studio. In una «Breve guida», pubblicata dal Consiglio d'Europa (Strasburgo, 1983), si legge: «Circa il miglioramento della comunicazione fra gli europei, il Consiglio d'Europa ha svolto un ruolo di pioniere, non solo migliorando e sviluppando l'insegnamento delle lingue vive, ma anche, per esempio, combattendo le idee preconcepite, gli errori e gli stereotipi individuali nei programmi scolastici, nonché nei manuali di geografia e di storia» (a p. 44).

all'insegnamento della geografia nella scuola secondaria superiore, vengono esaminati — nell'ambito dei diversi paesi europei — il ruolo, gli scopi e gli obiettivi della disciplina. Nel rapporto si osserva: « Certains pays semblent accorder moins d'importance que d'autres à la protection de l'intégrité de la discipline, certains semblent insister plus que d'autres sur les aspects sociaux, certains paraissent plus soucieux que d'autres du développement personnel de l'élève. Une comparaison de la situation telle qu'elle existe dans les divers pays membres révèle l'absence de toute norme européenne dans le second cycle de l'enseignement secondaire. La géographie peut en effet être une matière obligatoire avec une modeste allocation d'heures comme en France, ou une matière à option avec une large allocation d'heures comme au Royaume-Uni... Elle peut aussi être fragmentée comme en Suède ou n'avoir que peu ou pas d'importance comme en Grèce et à Chypre » (Morris, 1976, pp. 9-10).

Le differenze esistenti, da paese a paese, nell'educazione geografica sono state sottolineate anche da Hartwig Haubrich (1982, p. 10), il quale evidenzia la varietà di quadri socio-economici e politici di ciascuno Stato che sono alla base dei diversi obiettivi didattici perseguiti dalla disciplina.

Per un'armonizzazione europea degli obiettivi geografici nella scuola secondaria superiore. — Per un progetto europeo di geografia nella scuola secondaria superiore si dovrebbero, innanzi tutto, ricercare strategie coerenti e unificanti, che consentano di fornire agli studenti chiavi di interpretazione valide per la lettura delle rapide trasformazioni che avvengono in una società complessa ed articolata come quella europea. La fase industriale, ad esempio, ha solo da poco tempo soppiantato quella agricola, che già è comparsa una terza fase, quella postindustriale, incentrata sul terziario superiore. Si pensi ancora ai mutamenti territoriali derivati dal progressivo inurbamento della popolazione. Inoltre il rapporto dell'uomo con il suo ambiente naturale si è profondamente trasformato.

Un sistema educativo integrato aiuterebbe ad affrontare le difficoltà esistenti nella comprensione di questi e molti altri cambiamenti, nonché a capire le tendenze in atto.

L'eccessivo nazionalismo, presente nei vari sistemi scolastici europei, determina invece concezioni separatiste e competitive, che, ostacolando la comprensione dei problemi collettivi, impediscono la necessaria tensione verso il perseguimento di comuni obiettivi.

Il modello geografico, grazie alla sua visione sinottica e alla sua

concretezza, che gli deriva proprio dall'attualità del rapporto uomo-natura, consente di integrare armonicamente passato e futuro: il passato, imperniato sul concetto-valore di patria (come spazio da proteggere) (8) ed il futuro, fondato sul concetto-valore di territorio (come spazio da pianificare). La presenza integrata di ambedue queste componenti, nell'insegnamento della geografia volto a studenti europei della scuola secondaria superiore, può dar forza e dinamismo ad un'educazione che superi i pregiudizi derivanti dai diversi nazionalismi e che sviluppi, invece, il senso di appartenenza all'Europa.

Piace ricordare le parole di Maurice Le Lannou: « Anche se rafforzata dal processo di integrazione, l'Europa non è più in grado di imporsi nel campo dell'economia. Ma forse essa resta ancora sufficientemente ricca di risorse spirituali per pretendere di partecipare all'indispensabile processo di riorganizzazione del mondo » (1979, p. 254). E' questo un atto di fiducia e di speranza nei confronti delle possibilità di intervento dell'Europa nel contesto mondiale, ma è simultaneamente un obiettivo da perseguire, anche per evitare il rischio di una immeritata, ma inevitabile, marginalità culturale.

L'acquisizione del senso di appartenenza all'Europa agevola il passaggio allo stadio successivo: all'aperto confronto tra i valori europei e quelli delle altre civiltà, alla comprensione internazionale (che si traduce in pratica nel percepire la propria corresponsabilità nel fallimento di popolazioni residenti in terre lontane e diverse), all'indispensabile solidarietà mondiale (9).

Vorrei, in conclusione, ricordare come l'armonizzazione dei progetti didattici di geografia possa dare risultati pratici e concreti in molti settori, come, ad esempio, nella produzione e nella divulgazione di libri di testo e di carte geografiche, che potrebbero certamente avvalersi di un coordinamento a livello europeo (10).

(8) Scrive Gaetano Ferro: « Europei di un'Europa che creda in se stessa e nei valori della sua tradizione, che ha anche un contenuto geografico, non trascurabile » (1983, p. 226).

(9) Nel processo non semplice di armonizzazione degli obiettivi didattico-educativi della geografia, ai vari livelli scolastici, possono svolgere una funzione sempre più rilevante ed incisiva le associazioni degli insegnanti di geografia, come ha fatto osservare anche il segretario della Conferenza Permanente dei Rappresentanti delle Associazioni dei Professori di Geografia, al 28° Convegno Nazionale dell'AIIG, svoltosi a Viareggio dal 10 al 14 ottobre 1983 (Vandenbosch, 1984).

(10) L'olandese Henk Meijer, dopo aver esaminato libri di testo di geografia in uso in vari paesi, ha sottolineato tutta una serie di « imperfezioni »: « the use of dated facts; the presentation of one-sided or stereotype images; the omission of relevant facts; the incorrect use of terms and topographical names; the use of unsatisfactory visual material » (1980, p. 248).

BIBLIOGRAFIA

- AGAZZI A., *Educare all'Europa*, Brescia, Editrice La Scuola, 1980, pp. 67-75.
- BALDACCI O., *Educazione geografica permanente*, Bologna, Pàtron, 1982.
- BETHEMONT J., *Géographie et enseignement: sur la définition d'un programme pour le second cycle de l'enseignement secondaire*, in « *Recherches géographiques en France*, Tokyo, 1980 », Parigi, CNRS, 1980, pp. 17-20.
- CATTANEI G., *Educare all'Europa*, Brescia, Editrice La Scuola, 1980, pp. 7-54.
- DE VECCHIS G., *Proposta di programma per il biennio*, in « *Geografia* », Roma, 1983, pp. 9-13 (a).
- ID., *Per un progetto didattico di geografia nel biennio della scuola secondaria superiore*, *ibid.*, pp. 107-112 (b).
- FERRO G., *Geografia e libertà*, Bologna, Pàtron, 1983.
- HAUBRICH H. (a cura di), *International Focus on Geographical Education*, Braunschweig, Westermann, 1982.
- LANGFELDER M., *Educazione civica e solidarietà internazionale*, Firenze, Sandron, 1981.
- LE LANNOU M., *Europa, terra promessa*, Bergamo, Minerva Italica, 1979.
- MEIJER M., *Geography textbooks and International understanding*, in « *24th International Geographical Congress*, Tokyo, 1-5 settembre 1980 », vol. III, pp. 248-249.
- MORRIS J., *Études des programmes européens. N.° 10. Géographie*, Strasburgo, Consiglio d'Europa, 1976.
- OFFICE DU BACCALAURÉAT INTERNATIONAL, *Guide général du Baccalauréat International*, Ginevra, 1977.
- ROBINSON S.B. e THOMAS H., *La scuola secondaria in Europa*, Firenze, La Nuova Italia, 1980.
- TRAMAROLLO G., *La dimensione europea nell'insegnamento geografico*, in « *La Geogr. nelle scuole* », Roma, 1984, pp. 117-121.
- VANDENBOSCH J.P., *L'avvenire delle Associazioni degli insegnanti di geografia*, in « *La Geogr. nelle scuole* », Roma, 1984, pp. 113-117.

EUROPE ET ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE DANS L'ÉCOLE SECONDAIRE SUPÉRIEURE. — L'Auteur, partant de la réforme dans l'enseignement secondaire supérieur en Italie, souligne la nécessité de trouver une dimension européenne commune aux différentes politiques nationales de l'instruction.

Dans cette perspective la géographie peut jouer un rôle à la fois de formation et de stimulant dans l'école secondaire supérieure.

Cependant des résultats concrets ne peuvent être obtenus qu'à travers une harmonisation au niveau européen des objectifs didactiques et éducatifs de la géographie.

Il faudrait tout particulièrement être capable de fournir à l'étudiant des clés d'interprétation lui permettant la compréhension des rapides transformations d'une société aussi complexe que la société européenne, qui vient d'entrer dans la phase post-industrielle.

D'autre part l'enseignement de la géographie devrait: permettre de dépasser un nationalisme excessif (encore présent dans différents systèmes scolaires européens); encourager le « sentiment d'appartenance » à l'Europe; favoriser le passage vers une compréhension internationale et une solidarité mondiale.

EUROPE AND THE TEACHING OF GEOGRAPHY IN HIGH SCHOOLS. —

The Author, taking as a starting point the reformation of high schools in Italy, illustrates the need to seek an European dimension in the frame of the individual national educational policies. In this perspective, the role of stimulation and formation which geography is able to exercise in high schools emerges. However, in order to achieve really concrete results, it would be necessary to harmonize, at European level, the didactic-educational objectives of geography. In particular, the student should be provided with valid keys of interpretation for the reading of the rapid transformations which take place in a complex society, like that of Europe, which is already entering the post-industrial era.

Furthermore, the teaching of geography should: help to overcome excessive nationalism (still present in the various European scholastic systems); favour acquisition of a « sense of belonging » to Europe; facilitate the transition towards international comprehension and world solidarity.

Roma, Istituto di Geografia dell'Università « La Sapienza ».