



GUIDA EUROPEA DELL'INSEGNANTE

Association Européenne des Enseignants

**EDIZIONE ITALIANA
1959**

Saggio introduttivo di
Elena Sergi

2016

STUDI SULL'INTEGRAZIONE EUROPEA

Associazione Universitaria di Studi Europei

**GUIDA EUROPEA
DELL'INSEGNANTE**

Association Européenne des Enseignants

EDIZIONE ITALIANA

1959

Saggio introduttivo di
Elena Sergi

Febbraio 2016

Comitato Scientifico

Salvatore Aloisio, Fulvio Attinà, Enrique Banùs, Léonce Bekemans, Silvia Bruzzi,
Daniela Felisini, Bart De Schutter, Jacqueline Gower, Ariane Landuyt,
Giuliana Laschi, Francesca Longo, Bruno Marasà, Umberto Morelli,
Daniele Pasquinucci, Stelios Perrakis, Fausto Pocar, Franco Praussello,
Carlo Secchi, Antonio Tizzano, Peter Xuereb

Comitato Editoriale

Lara Piccardo, Francesco Velo

© Associazione Universitaria di Studi Europei
Via Martiri della Libertà, 2 – 35137 PADOVA - ITALY
Sito internet: www.ause.eu



Association Européenne des Enseignants, *Guida Europea dell'Insegnante*,
edizione italiana 1959; Saggio introduttivo di Elena Sergi
ISBN: 978-88-99051-037
Editore: Associazione Universitaria di Studi Europei – AUSE 2016 - Padova - IT

Stampato nel mese di Febbraio 2016
presso Studio Pixart srl - Quarto d'Altino VE – IT



Lifelong
Learning

This project has been funded with support from the European Commission – EACEA, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Project: “Consolidation of the Italian network on European Studies” (EACEA Project no. 2013-2733/001-001)

INDICE

Prefazione

Silvano MARSEGLIA, Presidente AEDE p. III

Presentazione

Marco MASCIA, Presidente AUSE p. V

La «Guida europea dell'insegnante»: l'iniziativa dell'Association européenne des enseignants (AEDE) per una scuola europea

Elena SERGI p. VII

GUIDA EUROPEA DELL'INSEGNANTE

Edizione italiana, 1959

ASSOCIATION EUROPÉENNE DES ENSEIGNANTS

Prefazione

Il mio vuole essere, anzitutto, un grazie alla Dott.ssa Elena Sergi che, con grande attenzione, ha voluto approfondire i vari aspetti della “Guida dell’Insegnante Europeo” ideata dall’AEDE nel 1958 e pubblicata l’anno successivo.

L’iniziativa mi riempie di gioia perché vedo ripresi dei temi importanti dell’AEDE da una valida studiosa che dimostra di apprezzare l’impegno portato avanti negli anni dalla nostra Associazione.

L’AEDE nacque nel 1956 quando l’Europa era già in crisi da due anni, cioè dal fallimento della Comunità Europea della Difesa (CED) e nacque per combattere una “guerra di posizione” cioè, in sostanza, per impedire che certe posizioni andassero perdute e per svolgere un compito “umile ma necessario”: il compito di ambientare l’idea federalista e di mantenerla in vita nella coscienza popolare, proprio laddove questa coscienza popolare si forma: nei giovani e nella scuola.

Fu chiesto agli insegnanti in quegli anni un maggiore impegno proprio per contribuire a formare la cittadinanza europea ed una vera coscienza dell’idea europea nei giovani in un momento di difficoltà per l’unità europea.

L’AEDE, che già allora guardava con molta attenzione alla scuola ed ai processi formativi offrendo strumenti come la “Guida dell’Insegnante”, ha continuato negli anni in questa sua azione pubblicando documenti finalizzati sempre allo scopo di suscitare e sostenere la motivazione, la curiosità e l’interesse del mondo della scuola verso le tematiche europee.

Il documento del 2012 “Essere un insegnante europeo oggi” pubblicato in occasione del Congresso di Bruges risponde anch’esso a queste finalità.

Il lavoro della Dott.ssa Elena Sergi conferisce un maggior valore ai nostri sforzi e per questo La ringrazio ancora augurandoLe una splendida carriera.

Silvano MARSEGLIA
Presidente Europeo dell’AEDE

Presentazione

Una pietra miliare del progetto “Learning Europe at School”, con cui la Commissione europea sta sostenendo nell’ultimo decennio l’insegnamento del processo di integrazione europea nelle scuole superiori, è la Risoluzione del Consiglio e dei Ministri dell’Educazione riuniti in sede di Consiglio del 24 Maggio 1988 in cui si stabiliva il rafforzamento della dimensione europea nell’insegnamento mediante l’avvio di una serie di misure concertate. Tali misure nascevano con l’intento di rafforzare nei giovani il senso dell’identità europea e di mettere in evidenza il valore della civiltà europea e delle basi su cui i popoli europei intendono fondare il loro sviluppo; di preparare le giovani generazioni a partecipare allo sviluppo economico e sociale della Comunità e alla realizzazione di progressi concreti verso l’Unione europea; di far prendere loro coscienza dei vantaggi che essa rappresenta, ma anche delle sfide che essa implica (OJ C 177, 6.7.1988, p. 5–7).

L’anno prima, nel 1987 la Commissione europea aveva lanciato il Programma Erasmus che nei suoi quasi trent’anni di vita ha dato la possibilità ad oltre tre milioni di studenti dell’istruzione superiore di beneficiare delle borse di mobilità.

In quegli anni nei paesi membri delle Comunità europee i professori universitari impegnati negli studi sull’integrazione europea sul solco tracciato, significativamente in Italia, dal “Movimento per l’Integrazione Universitaria Europea” (MIUE) promuovono la creazione delle associazioni nazionali di studi europei le quali a loro volta danno vita alla “European Community Studies Association”, ECSA-Europe. Nel 1987 nasce nel nostro paese l’Associazione Universitaria di Studi Europei (AUSE) con due obiettivi principali: promuovere la ricerca e l’insegnamento a livello universitario con riferimento agli aspetti giuridici, politici, sociali, economici e storici dell’organizzazione, del funzionamento e dello sviluppo dei processi e delle istituzioni di integrazione e unificazione europea; e cooperare con analoghe associazioni operanti in Europa e negli altri continenti.

Nel 1989, sulla spinta di Jacques Delors e di Emile Noel, allora rispettivamente Presidente e Segretario generale della Commissione europea, la Commissione lancia il Progetto comunitario denominato “Action Jean Monnet”, poi divenuto

“Programma Jean Monnet”, per l’attivazione dell’insegnamento europeo nelle università. Dal 1990 ad oggi il Programma Jean Monnet ha sostenuto oltre 4.000 progetti tra Cattedre, Moduli e Centri di Eccellenza Jean Monnet nel settore degli studi sull’integrazione europea in più di 70 paesi.

Dal canto suo, l’Association Européenne des Enseignants, alla fine degli anni cinquanta del secolo scorso, aveva già avviato un progetto non solo destinato a far conoscere al corpo insegnanti il progetto europeo ma soprattutto a dare loro, e per loro tramite agli studenti, gli strumenti per comprendere e prendere attivamente parte al progetto di costruzione dell’Europa Unita, unendosi idealmente allo spirito federalista dei Padri Fondatori e nei fatti alla costruzione della Comunità, e poi dell’Unione Europea.

Siamo per questo particolarmente onorati, come Associazione Universitaria di Studi Europei, di contribuire alla riedizione della “Guida Europea dell’Insegnante” del 1959: un documento di fondamentale importanza sotto il profilo storico e ancora oggi di grande attualità, che mantiene invariato il suo valore culturale e scientifico.

Il nostro ringraziamento va in primo luogo al Presidente dell’AEDE, Prof. Silvano Marseglia, che ha permesso alle nostre Associazioni di condividere questa iniziativa, e alle persone che hanno reso possibile la pubblicazione: il Dott. Dieter Schlenker, Direttore degli Archivi Storici dell’Unione Europea di Firenze dove è conservata una delle copie originali del documento, la Professoressa Ariane Landuyt e naturalmente la Dottoressa Elena Sergi, che ha promosso la pubblicazione del volume.

Siamo consapevoli di quanto, oggi ancor più che in passato, tutto il sistema dell’educazione, dalle Scuole dell’obbligo all’Università, sia chiamato a svolgere un ruolo fondamentale nella formazione dei cittadini europei, infondendo negli studenti i principi di democrazia, stato di diritto, rispetto dei diritti umani, solidarietà, giustizia sociale che sono alla base della costruzione dell’Unione.

Questo volume costituisce un importante tassello della collaborazione fra le nostre Associazioni che condividono l’impegno e lo spirito europeista.

Marco Mascia
Presidente AUSE

**La «Guida europea dell'insegnante»:
l'iniziativa dell'*Association européenne des enseignants* (AEDE)
per una scuola europea**

di Elena Sergi*

1. La scuola per una cittadinanza europea: l'azione della *Association européenne des enseignants*

Dopo la Prima Guerra mondiale l'uropeismo prese vigore, diventando l'obiettivo di movimenti militanti. Tuttavia, le gravi conseguenze economiche e sociali del conflitto e i nazionalismi estremi che stavano emergendo in Italia e in Germania resero impossibile il diffondersi dell'idea di costruire un'Europa unita. L'affermazione del Nazismo e del Fascismo e l'emergere di lotte per la conquista del predominio sull'Europa condussero all'esplosione del Secondo conflitto mondiale riproponendo, a pochi anni dal disastro della Prima guerra mondiale, lo stesso scenario. Questa situazione spinse gli intellettuali ad affrontare nuovamente e con più decisione la questione dell'unità europea. Alcuni protagonisti dell'antifascismo e dell'antinazismo in esilio rilanciarono l'idea di Stati Uniti d'Europa come soluzione alla degenerazione dei rapporti tra le nazioni che aveva

* Dottore di ricerca in Storia, curriculum Storia e politica dell'integrazione europea (Università di Pavia). Sensibile al tema della cittadinanza europea, il suo interesse si concentra particolarmente sulle tematiche dell'educazione e della cultura. Oltre a periodi di studio e ricerca in Italia e all'estero (Archivi storici dell'Unione europea-European University Institute, Firenze, e Fondation Jean Monnet pour l'Europe, Lausanne), ha maturato una collaborazione con il Centro di Ricerca sull'Integrazione Europea (CRIE)-Centro d'Eccellenza Jean Monnet dell'Università di Siena e ha svolto un periodo di tirocinio alla Rappresentanza Permanente d'Italia presso l'UE (Bruxelles).
Dal 2012 è socia dell'Associazione Universitaria di Studi Europei (AUSE) e della Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea (SISSCO).

portato alla guerra e all'imposizione dei regimi totalitari. Alla critica dello stato nazionale accentratore, dei regimi totalitari e dei principi su cui essi si fondavano, i gruppi che operavano in clandestinità affiancavano la difesa dei valori di libertà e dignità umana e sostenevano l'unione del continente secondo un assetto democratico e decentralizzato, dotato di un'autorità sovranazionale realmente capace di salvaguardare la pace, la democrazia e il rispetto dei diritti umani.

I gruppi che si formarono intorno alla teorizzazione dell'idea di Europa unita elaborarono varie proposte sulle modalità e i contenuti dell'integrazione dei paesi europei¹ e si costituirono in veri e propri movimenti europeisti, soprattutto di ispirazione federalista². Il concetto di *federalismo*³ divenne per questi ultimi gruppi il fulcro delle teorizzazioni esplicative della crisi degli Stati e di quella più generale europea. Già fatto proprio ancor prima della Seconda guerra mondiale da alcuni movimenti – è il caso di *Federal Union* sorto in Gran Bretagna alla fine degli anni Trenta su iniziativa di Charles Kimber, Patrick Ransome e Derex Rawnsley⁴ – il

¹ Sui piani per un'Europa unita nel periodo della Resistenza in Austria, Belgio, Danimarca, Francia, Germania, Italia e Polonia si veda: W. Lipgens (ed.), *Documents on the History of European Integration*, vol. 1, Berlin-New York, Walter de Gruyter, 1985, pp. 202-700 («Part Two: The Resistance Movements' Plans for European Union»). Si vedano anche: A. Colombo (a cura di), *La Resistenza e l'Europa*, Firenze, Le Monnier 1984; U. A. Grimaldi, L. Rovati (a cura di), *Resistenza ed Europa. Dalla lotta di Liberazione all'unità europea*, Milano, La Pietra, 1982; H. Michel, *La guerra dell'ombra. La Resistenza in Europa*, Milano, Mursia, 1979.

² Sui movimenti per l'unità europea dopo il 1945 si consulti: W. Lipgens, W. Loth (eds.), *Documents on the History of European Integration*, vol. 4, Berlin-New York, Walter de Gruyter, 1991. Per un'accurata descrizione degli sviluppi dei più importanti movimenti a livello internazionale e in diversi paesi europei si vedano: S. Pistone (a cura di), *I movimenti per l'unità europea 1945-1954*, Milano, Edizioni universitarie Jaca Book, 1992; Id. (a cura di), *I movimenti per l'unità europea 1954-1969*, Università di Pavia, Pime, 1996; A. Landuyt, D. Preda (a cura di), *I movimenti per l'unità europea 1970-1986*, Bologna, il Mulino, 2000. Per avere un quadro completo dell'articolato mondo dei movimenti di ispirazione federalista e dell'idea ispiratrice alla base della loro formazione si veda: D. Preda, C. Rognoni Vercelli (a cura di), *Storia e percorsi del federalismo. L'eredità di Carlo Cattaneo*, Bologna, il Mulino, 2005.

³ Sulla federalismo si consulti: M. Albertini, *Il federalismo e lo Stato federale. Antologia e definizione*, Milano, Giuffré, 1963; Id., *Che cos'è il federalismo*, Milano, Giuffré, 1956; M. Albertini, A. Chiti-Batelli, G. Petrilli, *Storia del federalismo europeo*, Torino, ERI, 1973.

⁴ Su *Federal Union* si vedano: J. Pinder, *Federal Union 1939-1941*, in W. Lipgens (ed.), *Documents on the History of European Integration*, vol. 2, Berlin-New York, Walter de Gruyter, 1986, pp. 26-155; J. Pinder, R. Maine, *Federal Union. The Pio-*

federalismo ispirò nel 1941 il documento più rivoluzionario e significativo della Resistenza, il *Manifesto di Ventotene*, nel suo titolo originale *Per un'Europa libera e unita. Progetto d'un manifesto*⁵, redatto da Altiero Spinelli⁶ ed Ernesto Rossi⁷ durante il periodo del confino presso l'isola di Ventotene, con la collaborazione di Eugenio Colorni⁸ che, nel 1944, ne curò la pubblicazione.

neers, London, MacMillan, 1990; M. Channing Pearce (a cura di), *Federal Union. A Symposium*, London, Lothian Foundation Press, 1991.

⁵ Sul *Manifesto di Ventotene* si veda: A. Spinelli, E. Rossi, *Il Manifesto di Ventotene*, Prefazione di E. Colorni, Edizione anastatica a cura di S. Pistone (con saggio di N. Bobbio), Torino, Celid, 2001. L'elaborazione dell'idea federalista nel Manifesto raggiunse a tal punto un grado di chiarezza e organicità da diventare il fondamento teorico sul quale prese vita il *Movimento federalista europeo* (MFE), fondato a Milano il 27-28 agosto del 1943. Il programma del MFE agganciò saldamente il federalismo alla realtà storica del tempo facendolo diventare il criterio della futura azione politica da intraprendere.

⁶ Altiero Spinelli, uno dei padri fondatori dell'Europa e degli autori del *Manifesto di Ventotene* assieme a Eugenio Colorni ed Ernesto Rossi, fondò nel 1943 il *Movimento Federalista Europeo* e fu co-fondatore dell'*Unione europea dei federalisti*. Membro della Commissione Europea dal 1970 al 1976 e del primo Parlamento europeo eletto a suffragio universale nel 1979, divenne promotore di un progetto di trattato istitutivo di Unione Europea con marcate caratteristiche federali che venne adottato dal Parlamento europeo nel 1984 e che influenzò in maniera significativa il primo tentativo di profonda revisione dei trattati istitutivi della CEE e dell'Euratom, l'Atto unico europeo. Su Altiero Spinelli si vedano: P. Graglia, *Altiero Spinelli*, Bologna, il Mulino, 2008; E. Paolini (a cura di), A. Spinelli, *Diario europeo*, Bologna, Il Mulino, 1989. Sulla sua esperienza federalista: C. Rognoni Vercelli, P. G. Fontana e D. Preda (a cura di), *Altiero Spinelli, il federalismo europeo e la resistenza*, Bologna, il Mulino, 2012. Sull'intreccio tra le vicende dei movimenti e l'esperienza politica di Spinelli: D. Preda (a cura di), *Altiero Spinelli e i movimenti per l'unità europea*, Padova, CEDAM, 2010. Sull'esperienza di Spinelli come commissario europeo: J-M. Palayret, *Altiero Spinelli commissario europeo: la ricerca, l'educazione e la cultura*, in D. Preda (a cura di), *Altiero Spinelli e i movimenti per l'unità europea*, Padova, CEDAM, 2010, pp. 295-320; M. G. Melchionni, *L'azione federalista di Altiero Spinelli, Commissario delle Comunità europee (1970-1976)*, in A. Landuyt, D. Preda (a cura di), *I movimenti per l'unità europea 1970-1986*, Bologna, il Mulino, 2000, pp. 437-454. Sui rapporti tra Spinelli e l'articolato mondo della sinistra europea: D. Pasquinucci, *Europeismo e democrazia. Altiero Spinelli e la sinistra europea 1950-1986*, Bologna, il Mulino, 2000.

⁷ Su Ernesto Rossi si veda: A. Braga, *Un federalista giacobino. Ernesto Rossi pioniere degli Stati Uniti d'Europa*, Bologna, Il Mulino, 2007.

⁸ Su Eugenio Colorni si veda: M. Degl'Innocenti (a cura di), *Eugenio Colorni dall'antifascismo all'europeismo socialista e federalista*, Manduria-Roma-Bari, Piero Laicata Editore, 2010; G. Arfé, *Eugenio Colorni, l'antifascista, l'europeista*, in A. Forbice (a cura di), *Matteotti Buoizzi Colorni. Perché vissero, perché vivono*, Milano, Franco An-

Accanto a movimenti come il *Movimento federalista europeo*⁹ e l'*Union européenne des fédéralistes*¹⁰ – la cui azione si articolerà nel tempo tra funzioni di stimolo sugli ambienti governativi per la creazione di una comunità unita degli stati europei, di proposta e sostegno ai vertici istituzionali comunitari, e di sensibilizzazione dell'opinione pubblica sui temi europei – nacquero anche movimenti «di categoria». Tra questi, l'*Association européenne des Enseignants* (AEDE)¹¹ raccolse gli intellettuali afferenti al mondo dell'insegnamento che

geli, 1996; L. Solari, *Eugenio Colorni. Ieri e sempre*, Marsilio, Venezia, 1980. Tra gli articoli in rivista si ricordano tra gli altri: E. Gencarelli, *Profilo politico di Eugenio Colorni*, «MondoOperaio», n.7, luglio 1974; M. Zagari, *Pioniere dell'unità europea*, «Avanti!», 2 giugno 1974.

⁹ Il *Movimento federalista europeo* (MFE) venne fondato a Milano nell'agosto del 1943 da un gruppo di attivisti guidato da Altiero Spinelli. I principi che hanno ispirato la sua fondazione sono quelli contenuti nel *Manifesto di Ventotene*, redatto nel 1941 da Spinelli in collaborazione con Ernesto Rossi, Eugenio Colorni e Ursula Hirschmann. Sul MFE si vedano: C. Rognoni Vercelli, *Fondazione e primi anni di vita del MFE (1943-1954)*, in D. Preda (a cura di), *Altiero Spinelli e i movimenti per l'unità europea*, Padova, CEDAM, pp. 21-27; S. Pistone, *La lotta del Movimento Federalista Europeo dalla Resistenza alla caduta della Comunità Europea di Difesa nel 1954*, in S. Pistone (a cura di), *I movimenti per l'unità europea dal 1945 al 1954*, Milano, Jaca Book, pp. 17-60. Si ricorda che la sigla MFE è utilizzata egualmente per indicare il *Mouvement fédéraliste européen* internazionale nato dalla trasformazione, nel 1959, dell'*Union européenne des fédéralistes*, dopo il distacco dei federalisti olandesi, svizzeri e di quelli tedeschi di *Europa-Union* che nel 1956 si erano separati dall'UEF e avevano costituito, con l'adesione di altri gruppi minori e con quello francese de *La Fédération* già uscita dall'UEF nel 1953, il *Centre d'action européenne fédéraliste* (AEF).

¹⁰ L'*Union européenne des fédéralistes* (UEF), fondata a Parigi il 15 dicembre 1946, è stato uno dei movimenti federalisti più importanti dello scenario europeo ma anche quello maggiormente caratterizzato da travagliate vicende interne. Per un'analisi delle sue vicende si vedano: C. Rognoni Vercelli, *L'Unione Europea dei Federalisti*, in S. Pistone (a cura di), *I movimenti per l'unità europea 1945-1954*, cit., pp. 183-203; M. Posselt, *L'Unione Europea dei Federalisti e il congresso di Montreux del 1947*, in *ibidem*, pp. 301-309; U. Morelli, *L'Unione europea dei federalisti e il Movimento federalista europeo sovranazionale*, in S. Pistone (a cura di), *I movimenti per l'unità europea 1954-1969*, cit., pp. 179-227; U. Morelli, *Il Movimento federalista europeo sovranazionale e l'Unione europea dei federalisti*, in A. Landuyt, D. Preda (a cura di), *I movimenti per l'unità europea 1970-1986*, cit., pp. 665-741.

¹¹ Sull'AEDE si vedano: D. Veneruso, *L'Association européenne des enseignants*, in S. Pistone (a cura di), *I movimenti per l'Unità europea 1954-1969*, cit., pp. 289-304; D. Veneruso, *L'Association européenne des enseignants*, in A. Landuyt e D. Preda (a cura di), *I movimenti per l'unità europea 1970-1986*, cit., pp. 895-950. Sulla nascita, le finalità e le fasi dell'azione dell'Associazione dal 1956 al 2011 con un focus particolare

avevano individuato nella scuola il canale tramite il quale educare all'idea di Europa unita e formare una cittadinanza comune.

L'*Association européenne des enseignants* nacque nel 1956, un anno dopo il rilancio del processo di integrazione europea con la Conferenza di Messina. La riunione interministeriale dei Sei Stati membri della Comunità europea del carbone e dell'acciaio (CECA) faceva seguito agli anni di stallo del percorso comunitario causato dal fallimento dei progetti di Comunità europea di difesa (CED)¹² e di Comunità politica europea (CEP)¹³, ad esso collegato, decretato dalla bocciatura da parte dell'Assemblea nazionale francese nell'agosto del 1954. L'approfondimento dell'integrazione dei paesi già membri della CECA aveva spinto molti gruppi ad avviare un'azione di sensibilizzazione rispetto all'idea di unità europea. Il corpo insegnante, convinto della necessità di dover condurre, sul piano strettamente professionale e al di fuori di ogni logica politica e confessionale, un'azione coordinata e simultanea a livello nazionale ed internazionale diede vita a diverse iniziative¹⁴. Tra queste, vi fu per l'appunto lo stage nel corso del quale prese vita l'idea di creare l'*Association européenne des enseignants*. L'incontro, organizzato dal *Centre international de formation européenne* (CIFE)¹⁵ riunì, su suggerimento

sulla sezione italiana, si consulti: S. Marseglia, A. Fadda, *L'AEDE dalle origini ad oggi*, Roma, Edizioni AEDE, 2011.

¹² Sul progetto CED si vedano: P. L. Ballini (a cura di), *La Comunità europea di difesa (CED)*, Soveria Mannelli, Rubettino, 2009; D. Preda, *Storia di una speranza. La battaglia per la CED e la Federazione europea nelle carte della delegazione italiana*, Milano, Jaca Book, 1990.

¹³ Sul progetto CEP si vedano: D. Preda, *Sulla soglia dell'unione: la vicenda della Comunità politica europea, 1952-1954*, Milano, Jaca Book, 1994; Id., *Dalla Comunità europea di difesa alla Comunità politica europea: il ruolo di De Gasperi e Spinelli*, in S. Pistone (a cura di), *I movimenti per l'unità europea 1945-1954*, Milano, Edizioni Universitarie Jaca Book, 1992, pp. 367-392.

¹⁴ Tra le prime iniziative si ricorda quella dei federalisti francesi che crearono il *Groupe-ment des universitaires fédéralistes*, centro delle varie iniziative europeiste del paese, con Presidente Henri Cartan (Professore alla *Faculté des Sciences* di Parigi) e Segretario Alain Frechet; cf. *Note d'information*, in Archivi Storici dell'Unione Europea-Firenze (d'ora in poi ASUE), Fondo Association européenne des enseignants (d'ora in poi AEDE), AEDE 195.

¹⁵ Il CIFE nacque nel 1954 a seguito della decisione dell'UEF di operare in modo più deciso per la diffusione dell'idea federalista europea dopo il fallimento della CED nel 1954. La novità di questo Centro era rappresentata dal fatto che la sua creazione doveva rispondere al bisogno di avere un'istituzione a carattere culturale che fungesse da sostegno scientifico e pragmatico all'azione dell'UEF. Sulla sua nascita e azione si

Elena Sergi

del *Groupement universitaire*, insegnanti e professori provenienti da diversi paesi europei accomunati dal desiderio di costruire un'Europa riconciliata, più forte e solidale attraverso la scuola.

I lavori, che si svolsero presso lo Château de la Brévière dal 26 al 30 marzo 1956¹⁶, terminarono con la decisione finale di creare un *Comité d'Initiative pour le regroupement des enseignants européens* – il segretariato venne affidato ad André Alers¹⁷ – con il compito di avviare i lavori per la convocazione di un congresso finalizzato alla messa a punto della struttura della nuova organizzazione¹⁸.

Il Congresso di Parigi, che si tenne dal 13 al 18 luglio 1956, fu il congresso istitutivo dell'*Association européenne des enseignants*. Nel corso dell'incontro¹⁹, che riunì insegnanti ed esponenti del mondo accademico e dell'istruzione di ogni ordine e grado²⁰ provenienti da Italia, Germania, Belgio, Francia, Lussemburgo e

consulti: R. Cagiano, P. Colasanti, *Il Centre international de formation européenne negli anni Cinquanta-Settanta*, in S. Pistone (a cura di), *I movimenti per l'unità europea 1954-1969*, Università di Pavia, Pime, 1996, pp. 305-315.

¹⁶ Su tale stage si consulti: Paul Hartig, *Rencontre européenne d'enseignants au Château de la Brévière, 26-30 Mars 1956*, Document N° 48, in ASUE, Fondo Centre international de formation européenne (d'ora innanzi CIFE), CIFE 272.

¹⁷ In quel momento, Segretario del *Groupement des universitaires fédéralistes* e *Préfet d'Athénée* a Bruxelles; cf. *Note d'information*, in ASUE, AEDE 195.

¹⁸ *Note d'information*, in ASUE, AEDE 195.

¹⁹ I lavori si articolano in quattro commissioni: *Commissione Statuto*, *Commissione Contatti internazionali*, *Commissione Programmi e manuali* e *Commissione Questioni di attualità*. La sede della Segreteria venne stabilita a Parigi, quella sociale a Bruxelles e la denominazione ufficiale venne confermata per *Association Européenne des Enseignants*. I membri della Commissione amministrativa erano: André Alers (Belgio) con la carica di Presidente, i Vice-presidenti Franco Bonacina (Italia) e Henry Krieger (Germania), Alain Frechet (Francia) con la carica di Segretario Generale, Roger Rabouam (Francia) con incarico per il settore delle Riviste, Schubel (Germania) alle questioni pedagogiche, Montanari (Italia) con successivo incarico per i contatti con le organizzazioni internazionali; le cariche di Segretario aggiunto e tesoriere sarebbero state affidate a un insegnante lussemburghese e a un olandese. I membri del Comitato esecutivo eletti dal Congresso furono: Flieger (Germania), Jules Bureau (Francia), P. A. Kuntz (Svizzera), G. Cimarosti (Italia); erano stati riservati due posti, rispettivamente per un collega proveniente dal Belgio e uno dall'Olanda, da definire. Le informazioni sono contenute in *Congrès de Fondation de l'Association européenne des enseignants. Séance d'ouverture: Vendredi 13 Juillet à 14h,30*, in ASUE, AEDE 195.

²⁰ Sul reclutamento e la presenza di professori provenienti dai diversi gradi di insegnamento si legga la seguente citazione: « En fait, l'expérience démontre que les uns et les autres, sur le plan professionnel, comme sur le plan humain, y trouvent leur bénéfice. Et ce c'est pas un des moindres sujets de fierté de l'AEDE d'avoir levé, pour le plus

Svizzera²¹, si decise per una struttura decentrata dell'Associazione e per una sua caratterizzazione democratica e apartitica. Tra i fattori che garantiranno il successo delle iniziative dell'AEDE ci sarà infatti la sua non affiliazione politica²² che permetterà di riunire nel tempo «tous les enseignants qui, [...], sont résolus à donner une place sans cesse élargie à l'idée européenne et se sentent solidaires, dans un large esprit de tolérance, de toutes les écoles d'Europe»²³.

L'*Association européenne des enseignants* nasceva come federazione delle sezioni nazionali che riunivano per ciascun paese gli insegnanti desiderosi di contribuire all'avanzamento e alla concretizzazione dell'idea di unità europea attraverso un'azione civica e pedagogica. A ciascuna sezione nazionale veniva riconosciuta una larga autonomia d'iniziativa e di gestione. I suoi organi (Presidente, Segretario nazionale, *Bureau* e *Conseil national*), eletti dal Congresso nazionale costituito a sua volta dai delegati delle sezioni regionali e locali, nascevano con la funzione di stimolare, sostenere e coordinare le attività regionali e locali, realizzare un programma di stage e incontri a livello nazionale ed europeo e assicurare la coesione interna dell'associazione, specie attraverso la pubblicazione di una rivista e di svariati bollettini²⁴. Tutti gli organi nazionali venivano solidamente integrati in un quadro federale europeo dell'associazione, la cui massima istanza era rappresentata dal Congresso europeo, costituito dai delegati delle sezioni nazionali. Il suo compito era quello di analizzare l'attività

grand bien de l'action européenne, ces barrières des castes qui séparent trop souvent des hommes voués, à des niveaux divers, à une tâche commune ». Secrétariat Général, *Plaquette de présentation : «L'Association Européenne Des Enseignants se présente...»*, Octobre 1967, p. 10, in ASUE, AEDE 227.

²¹ *Note d'information*, in ASUE, AEDE 195; non erano presenti esponenti dell'Inghilterra e dei Paesi Bassi.

²² Si legga a tal proposito: Lettera di A. Alers all'Ambasciatore A.F. Poncet, Presidente del *Conseil d'Administration del Centre Européen pour les Echanges Internationaux*, datata : 4 mai 1957, Parigi-Bruxelles, in ASUE, AEDE 57. Si veda inoltre: Commission administrative, *Procès-verbal, Paris-19 mai 1959*, in ASUE, AEDE 74; nel corso di questa riunione il Presidente Alers sottolineò l'inadeguatezza di alcune dichiarazioni fatte da membri AEDE sulla politica gollista e, conseguentemente, rimarcò l'impegno ad astenersi da qualsiasi commento su affari che esulassero l'associazione stessa.

²³ Secrétariat Général, *Plaquette de présentation : «L'Association Européenne Des Enseignants se présente...»*, Octobre 1967, p. 14, in ASUE, AEDE 227.

²⁴ Secrétariat Général, *Plaquette de présentation : «L'Association Européenne Des Enseignants se présente...»*, Octobre 1967, p. 9, in ASUE, AEDE 227.

Elena Sergi

dell'associazione, disporre le direttive per l'azione ed eleggere le cariche di Presidente europeo, Vice-Presidenti, Segretario generale, tesoriere ed eventuali aggiunti. Gli altri organi federali (comitato europeo²⁵, *bureau exécutif*²⁶) venivano incaricati dell'esecuzione delle direttive del Congresso garantendo il coordinamento e permettendo alle sezioni, malgrado la distanza, di vivere effettivamente e contemporaneamente la stessa battaglia²⁷.

Gli obiettivi dell'Associazione vennero dettagliatamente trascritti nell'articolo 2 dello Statuto. Come riporta anche Danilo Veneruso nel suo contributo sull'*Association européenne des enseignants* nel volume curato da Sergio Pistone sui movimenti per l'unità europea dal 1954 al 1969, l'art. in questione recita:

Les buts de l'Association sont: 1) approfondir chez les enseignants la connaissance des problèmes européens et celle de voies et méthodes qui sont de nature à permettre la réalisation rapide d'une Fédération européenne; 2) travailler par tous les moyens appropriés à mieux faire connaître les caractères fondamentalement communs de la civilisation européenne et en assurer la défense; 3) développer les mêmes connaissances chez les élèves et dans tous les milieux où l'influence des enseignants peut s'exercer; 4) soutenir toute initiative valable dans les directions précitées²⁸.

Se, dunque, lo scopo politico dichiarato dall'AEDE era quello della Federazione europea, quello culturale era quello della formazione di una coscienza civica europea attraverso un processo divulgativo e conoscitivo sull'Europa rivolto agli insegnanti e agli studenti. Per questo, attraverso la *Résolution Pratique*, la neo-associazione definiva tre linee direttrici per educare alla cittadinanza europea. La prima di queste indicava l'avvio, in tempi brevi, di un'azione di diffusione dell'ideale europeo indirizzata al corpo insegnante, da concretizzarsi con la creazione di circoli di studio e la redazione e diffusione di una rivista di informazione, in più lingue, utile a creare un clima di sostegno reciproco. La seconda linea suggeriva l'immediata realizzazione di un'azione pedagogica, e non propagandistica, rivolta agli studenti per mezzo dei programmi scolastici (inserendo

²⁵ Il comitato europeo era composto, da un lato, dal Presidente europeo, dai responsabili federali e dai delegati europei e, dall'altro, dai Presidenti e dai Segretari nazionali.

²⁶ Il *bureau exécutif* era composto dal Presidente europeo, dal Segretario generale e dai suoi aggiunti, dal tesoriere europeo e dai Segretari delle sezioni nazionali.

²⁷ Secrétariat Général, *Plaquette de présentation*: «L'Association Européenne Des Enseignants se présente...», Octobre 1967, pp. 9-10, in ASUE, AEDE 227.

²⁸ «Article 2», in *Statuts*, in ASUE, AEDE 195.

ad esempio lo studio del federalismo), da realizzarsi attraverso l'uso di una prospettiva europea nell'insegnamento, attraverso manifestazioni (come la *Journée Européenne de l'Ecole*²⁹), scambi, gemellaggi e centri internazionali di vacanze. E infine, la terza linea direttrice che raccomandava di indurre i colleghi (gli insegnanti) ad impegnarsi «à utiliser leur rayonnement personnel et leur influence dans le grand public pour propager l'idée européenne»³⁰.

Come scriverà più approfonditamente l'AEDE stessa circa un decennio dopo la redazione del suo Statuto e della *Resolution Pratique*, si rendeva necessaria un'ampia azione a livello pedagogico riformata nella sua sostanza e nei suoi metodi «pour créer, parmi les générations montantes, une disponibilité morale à l'idée fédérale, fondée sur une information et une réflexion objectives»³¹. La citazione, contenuta nel documento di presentazione dell'Associazione redatto per celebrare il decennale dalla sua nascita, continua:

C'est l'école, encore qui, au siècle où se construit la communauté européenne, a vocation de préparer la relève de demain à ce nouveau bond vers une plus large fraternité. Cet objet nouveau exige une large reconversion de la substance et des méthodes de notre pédagogie. On n'ouvre pas la voie européenne en continuant à éduquer les jeunes dans une perspectives nationale. C'est dire que dorénavant l'histoire et la géographie, les lettres et les langues vivantes, voire même l'histoire des sciences et des arts, doivent être enseignées dans des perspectives nouvelles³².

²⁹ La *Giornata europea della scuola* – come la stessa Guida ricorda – nasce nel 1953 dall'iniziativa, guidata da Henri Brugmans, di promuovere una «manifestazione a carattere del tutto libero e volontario, invitando gli alunni dei paesi europei a svolgere nello stesso giorno uno stesso tema di argomento europeo, atto a richiamare l'attenzione dei giovani sulla unità profonda del patrimonio culturale dell'Europa e sui grandi vantaggi di una vera comprensione e collaborazione tra le comunità nazionali che la compongono». Il primo paese in cui si svolse fu la Francia arrivando poi a comprendere, alla data del 1959, ben undici paesi. L'iniziativa, sostenuta dai Ministeri dell'Educazione nazionale, prevedeva la selezione di vincitori a livello nazionale che venivano premiati con viaggi all'estero o nel loro paese e con la pubblicazione del tema svolto. Cf. «La Giornata europea della scuola», in AEDE-Centre Européen de la Culture, *Guida europea dell'insegnante*, Roma, [data manoscritta] 1959, pp. 83-85, in ASUE, AEDE 295.

³⁰ *Annexe 1 : «Résolution Pratique»*, in Association Européenne des Enseignants, *Statuts*, in ASUE, AEDE 195.

³¹ Secrétariat Général, *Plaquette de présentation: «L'Association Européenne Des Enseignants se présente...»*, Octobre 1967, p. 15, in ASUE, AEDE 227.

³² Secrétariat Général, *Plaquette de présentation : «L'Association Européenne Des Enseignants se présente...»*, Octobre 1967, p. 15, in ASUE, AEDE 227.

Elena Sergi

L'ideale federalista veniva ulteriormente ribadito e chiarito nella *Resolution Doctrinale*³³, redatta assieme agli altri documenti istitutivi nel 1956. Questo era inteso dall'Associazione sia in chiave culturale sia in chiave politica: in chiave culturale come ideale verso cui orientare l'educazione della gioventù e come struttura capace di salvaguardare la civilizzazione europea; in chiave politica come unico assetto valido verso cui orientare l'intero percorso di integrazione europea in grado di garantire sia la reale unità del Continente – l'AEDE condannava situazioni di divisione come quella tedesca auspicandone la riunificazione – sia l'apertura e il sostegno verso l'esterno, in primis verso le regioni del Sud d'Europa³⁴.

2. L'«Europe par les écoles d'Europe»: l'enseignement européen per una formazione identitaria comune

L'azione dell'*Association européenne des enseignants* si avviò, sin da subito, su tre fronti: sul fronte interno intensificando gli sforzi per la nascita delle sezioni nazionali; sul fronte delle relazioni esterne tessendo una rete di rapporti con il Movimento europeo (ME)³⁵, con l'*Association des Universitaires d'Europe*³⁶ e con

³³ *Résolution Doctrinale*, in ASUE, AEDE 195.

³⁴ «Article 1», in *Statuts*, in ASUE, AEDE 195.

³⁵ Le origini del *Movimento europeo* risalgono alla metà del 1947 quando la proposta di Duncan Sandys, presentata al convegno federalista tenutosi a Parigi dal 17 al 20 luglio 1947, venne approvata portando all'istituzione di un *Liaison Committee* per il *Coordinamento dei Movimenti Internazionali per l'Unità europea*. Firmarono l'accordo, a nome delle rispettive organizzazioni, Joseph Retinger e Daniel Serruys per la *Legge Europea di Cooperazione Economica* (LECE), Henri Brugmans, Alexandre Marc e Raymond Silva per l'*Union européenne des fédéralistes* (UEF), Leon Maccas per l'*Unione Parlamentare Europea* (UPE), Gordon Lang e Duncan Sandys per il Comitato britannico dell'*United European Movement* (UEM) e René Courti e André Noël per il Comitato francese della stessa UEM. Tale accordo si concretizzò in un patto più stretto fra i gruppi che l'avevano firmato nell'incontro del 13 e 14 dicembre 1947 quando il *Liaison Committee* assunse il nome di *Joint International Committee* dei Movimenti per l'Unità Europea, poi *Movimento Europeo* dall'ottobre del 1948. I presidenti onorari del Movimento furono il francese Léon Blum, l'inglese Winston Churchill, l'italiano Alcide de Gasperi e il belga Paul Henri Spaak. Alle quattro associazioni fondatrici si unirono, intorno alla fine del 1948, le *Nouvelles Equipes Internationales* (NEI) democristiane guidate da Robert Bichet e il *Mouvement socialiste pour les États-Unis d'Europe* (MSEUE) diretto da Michel Rasquin e André Philip che rafforzarono la tendenza federalista del Movimento. Per un'analisi della vicende del Movimento Europeo

i Ministeri nazionali al fine di ottenerne un sostegno pratico e finanziario, e non solo simbolico; e sul fronte programmatico avviando la redazione di una serie di lavori³⁷ volti a chiarire e sintetizzare in maniera precisa l'azione dell'Associazione. Riguardo questo ultimo fronte di azione, nel dicembre del 1956, l'AEDE formulò un motto che identificava lo spirito del suo lavoro³⁸: «L'Europe par les écoles

si vedano: A. Hick, *Il Movimento Europeo*, in S. Pistone, *I movimenti per l'unità europea 1945-1954*, Milano, Edizioni Universitarie Jaca Book, 1992, pp. 171-181; J.-M. Palayret, *Il Movimento europeo*, in S. Pistone (a cura di), *I movimenti per l'unità europea 1954-1969*, Università di Pavia, 1996, pp. 151-178; J.-M. Palayret, *Il Movimento europeo internazionale e la battaglia per l'Unione Europea*, in A. Landuyt, D. Preda (a cura di), *I movimenti per l'unità europea 1970-986*, Bologna, il Mulino, 2000, pp. 743-781; A. Hick, *The 'European Movement'*, in W. Lipgens, W. Loth (eds), *Documents on the history of European integration*, vol. 4, Berlin, New York: de Gruyter W., 1991, pp. 319-435.

³⁶ L'Associazione, nata agli inizi degli anni Cinquanta da un'iniziativa dell'*Union Fédéraliste Inter-universitaire*, aveva tra le sue funzioni quella di raccogliere informazioni precise e dettagliate sui corsi in studi europei, sulle materie europee insegnate in tutte le università e negli istituti equiparati, sui progressi realizzati e diffusi nell'inserimento di corsi di cultura generale a carattere europeo e sulle possibilità di scambio per professori e studenti; si proponeva, inoltre, di formare specialisti per l'insegnamento delle materie europee e di preparare bibliografie utili allo studio complessivo e approfondito dell'Europa. Per le versioni inglese e francese de lo «Statuts de l'Association des Universitaires d'Europe» si veda : Association des Universitaires d'Europe, *Culture Générale et Enseignement Européen-Actes du Congrès de Trieste, Paris, 1956*, pp. 121-126, in ASUE, Fondo Henri Cartan (d'ora in poi HC), HC 166. La collaborazione dell'AEDE con l'*Association des Universitaires d'Europe* (il cui Segretario generale era Michel Mouskhely) rappresentò l'unica eccezione al principio di autonomia fu la collaborazione con l'*Association des Universitaires d'Europe* (con cui venne firmato anche un protocollo d'accordo che ammetteva e favoriva la doppia affiliazione dei propri membri alle due associazioni. La condivisione della realizzazione del medesimo obiettivo, quale la formazione europea degli studenti e dei professori e la diffusione della conoscenza sull'Europa a livelli diversi – le scuole primarie e secondarie per l'AEDE e le università per l'*Association des Universitaires d'Europe* – le rese l'una complementare all'altra. Inoltre, la loro reciproca apertura diede dimostrazione della volontà di ambo le parti di innescare sinergie tra le competenze specialistiche europee nelle università e l'esperienza pedagogica degli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado; questo avrebbe, infatti, permesso di facilitare il percorso di formazione di un'educazione europea a più livelli. Cf. *Comité exécutif des 11 et 12 Août 1957 à Namur. Procès-verbal*, in ASUE, AEDE 218.

³⁷ Precisamente a partire dalla riunione del *Comité Exécutif* del 19 luglio 1956, per la quale si rimanda a: *Procès-verbal de la réunion du Comité Exécutif de l'Association européenne des enseignants tenue à Paris le 19 Juillet 1956*, in ASUE, AEDE 195.

³⁸ I lavori vennero condotti soprattutto da Henry Krieger.

Elena Sergi

d'Europe»³⁹. Le parole chiave di questa massima sono due: scuola ed Europa. La prima rappresentava insieme il canale prescelto dall'Associazione per veicolare il messaggio europeo e il livello a cui lavorare per la costruzione dell'Europa unita; la seconda identificava lo scopo ultimo dell'AEDE, l'Europa, da intendersi nella sua unità politica e culturale.

Lo slogan – come pochi mesi dopo spiegò l'allora Vice-presidente dell'AEDE Franco Bonacina – attribuiva alla scuola e agli insegnanti nuovi e difficili compiti ed impegnative responsabilità. L'azione in favore dell'Europa unita doveva realizzarsi in modo consapevole, aperto e responsabile in ogni momento pedagogico e didattico della formazione⁴⁰. Nell'*Appello agli insegnanti di tutti i paesi d'Europa* si legge infatti:

I membri dell'insegnamento hanno il dovere di acquisire coscienza della loro responsabilità e del loro compito. La loro influenza che può essere esercitata sugli allievi al di fuori di qualsiasi preoccupazione di parte politica, può superare largamente il quadro professionale. [...] qualsiasi membro del corpo insegnante gode, a volte senza rendersene ben conto, di un raggio di azione che gli impone di combattere per i valori della civiltà di cui è depositario⁴¹.

Lo stesso Presidente AEDE, il belga André Alers, affermava in occasione del Congresso di Torino dell'aprile del 1958: «les enseignants [...] ont surtout le privilège incomparable de former la jeunesse sur qui reposera la tâche de mener à

³⁹ *Comité exécutif de l'Association Européenne des Enseignants. Luxembourg 28&29 Décembre 1956. Procès-verbal*, in ASUE, AEDE 218. Erano presenti: (Mme) Borcelle, (Mme) Sonnino, e Alers, Cimarosti, Faelen, Frechet, Krieger, R.P. Lefevre, Michel, Montanari, Rabouam, Schubel ; come osservatori: (Mme) Clement, Gyger e Franckome (entrambe del *Centre européen des Echanges internationaux*), Pirotte e Thill. Nel corso di questa riunione venne anche votata una risoluzione che sottolineava l'importanza del principio di indipendenza dell'AEDE rispetto a tutte le altre organizzazioni europee esistenti. L'azione dell'Associazione doveva essere orientata al solo sviluppo dell'idea europea tra gli insegnanti e gli studenti. Tuttavia, ciò non avrebbe impedito ai suoi militanti di aderire a titolo individuale ad altre organizzazioni europeiste; cf. *Résolution adoptée à l'unanimité par le Comité exécutif de l'Association européenne des enseignants réuni à Luxembourg les 28-29 décembre 1956*, in ASUE, AEDE 218.

⁴⁰ Franco Bonacina, *La Scuola per l'Europa*, in «Scuola d'Europa» (d'ora in poi «SE»), numero straordinario, Marzo 1957, in ASUE, AEDE 132.

⁴¹ L'Association Européenne des Enseignants, *Appello agli insegnanti di tutti i paesi d'Europa*, in «SE», numero straordinario, Marzo 1957, in ASUE, AEDE 132.

bonne fin l'édification commencée»⁴².

Riconoscere, per la prima volta, agli insegnanti una così grande responsabilità educativa e formativa europea, voleva dire riconoscerne la responsabilità anche in caso di fallimento nel raggiungimento degli obiettivi prefissati dall'AEDE stessa, sia di quelli intermedi come la formazione europea degli insegnanti e degli studenti, sia di quello finale della costruzione dell'Europa unita secondo un modello federale. Per la loro realizzazione l'Associazione riteneva fondamentale riformare il metodo scolastico dell'insegnamento secondo tre principi: il primo, dell'«esprit démocratique et esprit communautaire» a cui ispirare la formazione dell'individuo e la formazione in classe (che poteva concretizzarsi, ad esempio, nella realizzazione di un *conseil de classe* per gli studenti e di un *conseil éducatif* per professori, parenti e autorità); il secondo, dell'«humanisations des disciplines modernes (techniques)», ovvero l'adattamento delle discipline, anche di quelle tecniche, alla società; e il terzo, della «modernisation des classiques», cioè l'attualizzazione dell'insegnamento delle discipline umanistiche classiche e l'abbandono della visione romantica dell'umanesimo per non incorrere nel rischio di una visione troppo estetica della vita⁴³.

Per adempiere alla sua missione l'AEDE, oltre a non lasciare intentata alcuna possibilità di esercitare pressioni per vie formali sulle autorità nazionali competenti nel settore dell'istruzione, colse l'opportunità che i canali e le attività informali rappresentavano per favorire la diffusione di una formazione europea degli insegnanti e degli studenti. L'Associazione avviò, così, la realizzazione di gemellaggi⁴⁴, spesso

⁴² *Résumé du Rapport Moral, A. Alers, 1 avril 1958*, in ASUE, AEDE 14.

⁴³ G. Lebeau, *Pour une école européenne authentique*, in «Ecole Européenne/De Europese School», numero 5, septembre-octobre/september-oktober 1958, in ASUE, AEDE 130. L'articolo riporta per buona parte le riflessioni di Franco Bonacina, Vicepresidente internazionale dell'AEDE, esposte alla Conferenza di Bruxelles del 4 novembre 1958.

⁴⁴ Per la realizzazione degli scambi, l'AEDE puntò subito ad avere l'appoggio del *Centre Européen des Echanges Internationaux*; la sede sociale dell'Associazione, peraltro, sarebbe stata stabilita nello stesso edificio dove si trovava quello del Centro, a Bruxelles. Per instaurare buoni rapporti, il Presidente Alers scrisse al Direttore del Centro, Radoux, per rassicurarlo del carattere non politico dell'associazione che, tra i suoi principi fondanti, aveva per l'appunto quello dell'autonomia. La collaborazione tra le parti venne fortemente voluta soprattutto da Henry Krieger, Presidente della sezione tedesca *Europäische Bund für Bildung und Wissenschaft, EBB-AEDE* dal 1956 al 1960, che aveva individuato negli scambi e nei gemellaggi uno degli strumenti fondamentali per

in collaborazione con il Consiglio dei Comuni d'Europa (CCE)⁴⁵, gruppi di studio e forum di insegnanti su temi di attualità europea, *chantier de travail d'étudiants* e incontri culturali alla scoperta di un altro paese. Queste iniziative richiesero finanziamenti e sovvenzioni che provennero, nei primi anni di attività dell'AEDE, principalmente dal tesseramento e dai contributi delle sezioni e saltuariamente dai Ministeri dell'Educazione nazionale dei paesi coinvolti nelle iniziative⁴⁶.

Le prime manifestazioni organizzate, a partire dal 1957, ebbero come tema di riflessione l'«insegnamento europeo», questione discussa a più riprese anche dal *Movimento europeo* e dall'*Union Fédéraliste Inter-universitaire* (UFI)⁴⁷ nei primi anni Cinquanta. Riproposto all'attenzione anche dall'*Association européenne des enseignants*, l'«insegnamento europeo» veniva definito dall'Associazione come

realizzare il motto «L'Europe par les écoles d'Europe». Cf. Lettera del Presidente Alers a L. Radoux, Direttore del *Centre*, datata: 22 dicembre 1956, Uccle, in ASUE, AEDE 56. Anche il Movimento europeo si fece promotore dell'importanza di incentivare la mobilità studentesca. Assieme agli scambi realizzò incontri più brevi, come ad esempio quelli franco-tedeschi, tra professori di liceo con lo scopo di individuare ed eliminare i pregiudizi storici che minavano le relazioni tra i due paesi.

⁴⁵ Si ricorda che il *Consiglio dei Comuni d'Europa* (CCE), poi diventato *Consiglio dei Comuni e delle Regioni d'Europa* (CCRE), è la più grande associazione di enti locali e regionali d'Europa, nata con lo scopo di promuovere un'Europa unita e coesa, fondata sull'autonomia locale e regionale, e in grado di prendere decisioni al livello più vicino possibile ai cittadini, nel rispetto del principio di sussidiarietà. Si veda a tal proposito: F. Zucca, *Autonomie locali e federazione sovranazionale: la battaglia del Conseil des communes et régions d'Europe per l'unità europea*, Bologna, il Mulino, 2001.

⁴⁶ *Comité exécutif de l'Association Européenne des Enseignants. Luxembourg 28&29 Décembre 1956. Procès-verbal*, in ASUE, AEDE 218. I finanziamenti concessi dai Ministeri dipesero anche dalla tipologia delle iniziative disposte dall'Associazione e dalla sensibilità degli ambienti governativi rispetto alle stesse e, in generale, rispetto alla questione dell'educazione europea.

⁴⁷ Negli anni del secondo dopoguerra, nel clima di fermento di idee sull'unità europea e sulla necessità di agire in tal senso, si contestualizza anche l'esperienza dell'*Union Fédéraliste Inter-Universitaire* (U.F.I.), nata a seguito di una riflessione condotta dal Professor Mouskhély, nel corso dei lavori di una conferenza che si tenne nel giugno del 1947, sulla necessità di un apporto universitario alla costruzione dell'Europa unita. L'invito lanciato alla conferenza venne immediatamente accolto da professori, afferenti sia al mondo delle lettere sia a quello delle scienze, che, convinti dell'indispensabilità dell'accademia per la costruzione dell'Europa unita, diedero vita a un *Comité d'Initiative* per creare l'*Union Fédéraliste Inter-Universitaire* di cui venne nominato Presidente lo stesso Mouskhély. *Historique de l'Union Fédéraliste Inter-Universitaire*, s.d., in ASUE, Fondo Mouvement européen (d'ora innanzi ME), ME 404.

«l'étude de l'Europe dans ses divers aspects: historique, géographique, politique, sociologique, économique, littéraire, philosophique et religieux. Qu'il s'agisse de l'un ou l'autre degré de l'enseignement, la tâche des enseignants [...] consiste [...] à étudier et à faire comprendre les réalités européennes»⁴⁸.

Su questo tema ruotò anche il primo Congresso dell'Associazione che si tenne a Torino dal 1 al 4 aprile del 1958⁴⁹. Nel corso dei lavori, l'AEDE sottolineò più volte la sua intenzione di agire sulla questione dell' «insegnamento europeo», anche in ragione della creazione della Comunità economica europea che poteva aprire la strada alla possibilità di avviare una forma di coordinamento in materia di educazione tra i paesi membri della Comunità che, in prospettiva futura, si sarebbe certamente ampliata nel numero e approfondita nell'integrazione. L'Associazione, inoltre, programmò di intervenire su due fronti: quello delle strutture, con un'attività di pressione sulle autorità nazionali dei paesi europei responsabili dell'istruzione per sensibilizzarle all'armonizzazione istituzionale dei sistemi scolastici; e quello del contenuto, con un lavoro di studio e di revisione dei manuali e dei programmi scolastici al fine di adattarli alla dimensione europea⁵⁰ e di consentire, in ultima istanza, una solida educazione civica dei giovani cittadini⁵¹. L'armonizzazione delle

⁴⁸ Dichiarazione del Professore J. Tudesq, delegato generale alle relazioni internazionali per la sezione francese dell'AEDE, in Germaine Borcelle, Secrétaire Générale de l'A.E.D.E., *Perspectives d'éducation européenne*, in *Revue "L'éducation nationale"*, 5 Décembre 1957, in ASUE, AEDE 384.

⁴⁹ AEDE, «*Ordre du jour*», *1er Congrès ordinaire-Turin 1er au 4 Avril 1958*, in ASUE, AEDE 14. I lavori del Congresso si articolano in sei commissioni: *Commission Pédagogique*, *Commission des Publications&Information*, *Commission des échanges*, *Commission de la Réforme des Statuts*, *Commission Générale*, *Commission des Règlements intérieurs nationaux*; per l'elenco dettagliato dei membri si veda: «*Membres des différentes Commissions*», *Congrès de Turin 1-4 Avril 1958*, in ASUE, AEDE 14.

⁵⁰ *Rapport de la Commission de Pédagogie*, in ASUE, AEDE 14.

⁵¹ La missione dell'AEDE si inquadra in un momento caratterizzato da due fattori fondamentali. Il primo fu quello delle rivendicazioni degli insegnanti e degli ambienti universitari che chiedevano una riforma adeguata della scuola affinché potesse rispondere al bisogno democratico di formare le masse e di adattarsi adeguatamente allo sviluppo tecnologico; è il caso della riforma dell'insegnamento avviata nei Paesi Bassi nel 1958 (a tal proposito si veda: *La réforme de l'enseignement dans les Pays-Bas*, in «*Libre Belgique*», 12-11-58, in ASUE, AEDE 210) e di quella che si stava materializzando in Italia e che avrebbe portato al riordino della scuola media inferiore e non solo con Legge n.1859 del 31 dicembre 1962. Il secondo fattore fu quello della centralità della questione dell'educazione civica che aveva indotto alcuni paesi – come l'Italia con il Decreto del Presidente della Repubblica del 13 giugno 1958, n. 585, «Programmi per

strutture e dei contenuti era considerata fondamentale dall'Associazione per due ragioni: in primo luogo perché, date le comuni radici, la realtà europea poteva essere adeguatamente insegnata solo con manuali e programmi che avessero avuto una condivisa prospettiva europea, dando così le basi per la formazione di una comune coscienza civica; e in secondo luogo perché l'istruzione degli studenti si stava strettamente legando ad un fattore strutturale della Comunità rappresentato dalla libertà di circolazione e di stabilimento delle persone. In questo contesto, l'equivalenza dei diplomi – su cui il Consiglio d'Europa e la Comunità si espressero nel tempo in diversi modi e forme – era importantissima e si sarebbe meglio e più velocemente realizzata se i contenuti dei programmi di tutti i cicli di istruzione si fossero gradualmente armonizzati sul piano europeo⁵².

Per intervenire sul versante strutturale, l'AEDE metterà in piedi comitati e commissioni di studio con funzioni di supporto⁵³ per la redazione di progetti di riforma dei sistemi scolastici a partire dal livello primario⁵⁴, e organizzerà stages e incontri per incentivare il dibattito e la partecipazione e per sensibilizzare le autorità nazionali ed europee. Circa queste ultime, nei primissimi anni dalla sua fondazione nel 1956, l'AEDE si rivolgerà principalmente al Consiglio d'Europa per un supporto finanziario e tecnico destinato alla diffusione delle informazioni e della documentazione pedagogica. Quest'ultimo infatti, a differenza della Comunità europea del carbone e dell'acciaio e della Comunità economica europea (CEE) che si

l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica» in esecuzione dell'impegno costituzionale (art. 34) – a inserire, soprattutto nelle scuole secondarie, tale disciplina destinata a forgiare la coscienza civica dei futuri cittadini ad un livello non solo nazionale ma anche internazionale. L'educazione al civismo internazionale, infatti, costituiva un impegno specifico preso dai paesi aderenti al *Bureau International de l'Education* che, nella conferenza di Ginevra del 1948 avevano approvato, pressoché all'unanimità, la raccomandazione n. 24 che, al punto 3, asseriva: «i doveri verso la Comunità delle nazioni siano dovunque compresi e insegnati come un ampliamento dei doveri civici». Dunque, l'intreccio dei diritti e dei doveri civici nazionali con quelli derivanti dalla convivenza internazionale imponevano nuove responsabilità per gli Stati, ancor più in ragione del processo di integrazione avviatosi poco dopo l'approvazione della raccomandazione.

⁵² Sul tema della circolazione e degli scambi si occupò, sin dal Congresso di Torino del 1958, la *Commission des échanges*. Si veda a tal proposito: *Commission des échanges, Résolution*, in ASUE, AEDE 14.

⁵³ Si consulti a tal proposito: *Commission générale, Vœu*, in ASUE, AEDE 14.

⁵⁴ «*Procès-verbal*», *Commission Administrative des 1er et 2 novembre 1958 à Paris*, in ASUE, AEDE 74.

sarebbe costituita di lì a poco, aveva già lavorato sulla questione dell'educazione elaborando convenzioni che, pur non vincolanti, rappresentavano un primo timido tentativo di porre le fondamenta per la creazione di un'educazione europea⁵⁵.

I «cicli di studio» dell'AEDE – metodo di lavoro innovativo e articolato su più livelli che verrà adottato dall'Associazione soprattutto nel corso dei primi anni di attività – compresero, in alcuni casi, fasi di indagine conoscitiva sulla situazione dell'insegnamento europeo in diversi paesi d'Europa, come avvenne per l'incontro di Parigi, organizzato dalla sezione francese il 1-2 novembre 1958, dedicato a «L'Enseignement et les Enseignants dans l'Europe actuelle»⁵⁶. Le relazioni programmate ebbero come obiettivo quello di ricostruire il quadro dei vari sistemi di insegnamento nazionali rilevando, al loro interno, l'eventuale presenza di una qualche forma di insegnamento a carattere europeo⁵⁷; l'AEDE, infatti, considerava

⁵⁵ Si ricordano a tal proposito: «Convenzione europea relativa all'equipollenza dei diplomi per l'ammissione alle università», STCE n°: 015, Parigi, 11 dicembre 1953 (disponibile al seguente link: <http://conventions.coe.int/Treaty/ita/Treaties/Html/015.htm>); «Convenzione culturale europea», STCE n°: 018, Parigi, 19 dicembre 1954 (disponibile al seguente link: <http://conventions.coe.int/Treaty/ita/Treaties/Html/018.htm>); «Convenzione europea sull'equivalenza dei periodi di studi universitari», STCE n°: 021, Parigi, 15 dicembre 1956 (disponibile al seguente link: <http://conventions.coe.int/Treaty/ita/Treaties/Html/021.htm>).

⁵⁶ Section française de l'Association européenne des enseignants, *Stage international*, in ASUE, AEDE 210.

⁵⁷ Le relazioni riguardarono i Sei paesi della Piccola Europa (Belgio, Francia, Germania, Italia, Lussemburgo e Olanda) e la Svizzera, paese che fino a quel momento aveva ospitato diverse iniziative a favore della causa europea e che era sede di centri importanti come il *Centre Européen de la Culture* (CEC), inaugurato a Ginevra il 7 Ottobre 1950, diretto dallo scrittore e filosofo svizzero Denis de Rougemont fino al 1985 (anno della sua morte). Durante gli anni della sua Presidenza, nacquero, sotto l'egida del CEC, l'*Association des Instituts d'Etudes Européennes* (1951), l'*Association Européenne des Festivals de Musique* (1951), e la *Fondation Européenne de la Culture* (1954). Sulla personalità di Denis de Rougemont, si veda: A.C. Graber, *Denis de Rougemont: une philosophie politique et une pensée européenne pour éclairer notre temps*, Genève, Editions Slatkine, 2010; F. Rémi, *Du personnalisme au militarisme européen: l'itinéraire de Denis de Rougemont*, in M. Catala (sous la direction de), *Histoire de la construction européenne: cinquante ans après la déclaration Schuman – Colloque international de Nantes 11, 12 et 13 mai 2000*, Nantes, Ouest, stampa 2001, pp. 119-132; D. de Rougemont, e C. Laurenti (a cura di), *Diario di un intellettuale disoccupato*, Roma, Fazi, 1997; B. Ackermann, *Denis de Rougemont. Une bibliographie intellectuelle – Combats pour la liberté. Le journal d'une Europe*, Genève, Labor et Fides, 1996. Tra le sue opere: D. de Rougemont, *Ecrits sur l'Europe. Œuvres complètes de Denis de Rougemont*, Edition établie et présentée par C. Calame, Paris, Edition de la

fondamentale avere, nei limiti del possibile, una chiara visione d'insieme che tenesse conto delle specificità nazionali prima di definire le proprie linee di azione. La lettura della documentazione disponibile nel Fondo AEDE, depositato presso gli Archivi Storici dell'Unione europea di Firenze, ha permesso di formulare la seguente valutazione complessiva: in linea generale, sul finire degli anni Cinquanta il livello di sviluppo dell'insegnamento europeo era generalmente basso e le attività realizzate erano per lo più di tipo non formale (occasionalmente lezioni-studio, stages e incontri di approfondimento). Faceva eccezione la prima cattedra universitaria al mondo di *Integrazione europea*, inaugurata il 27 ottobre 1957 presso l'Università di Losanna, e assegnata al Professor Henri Rieben, collaboratore di Jean Monnet e Segretario del *Comité d'Action pour les Etats-Unis d'Europe*⁵⁸; cattedra che, essendo stata istituita dal governo cantonale del Vaud assieme all'Università di Losanna, rappresentava un caso di perfetto inserimento nel quadro formale dell'insegnamento universitario.

Dunque, il bilancio conclusivo emerso dai lavori dell'incontro di Parigi segnalava la necessità di una profonda riflessione e soprattutto preannunciava un lavoro considerevole di intervento su più livelli. La necessità di una qualche forma di coordinamento fece avanzare al Segretario dell'AEDE, Alain Frechet, la proposta di implementare, a livello educativo, un modello simile a quello confederale svizzero. Il paese elvetico, infatti, personificava una realtà «una e diversa» allo stesso tempo⁵⁹ –

Différence, 1994. Tra le opere da lui curate: D. de Rougemont (sous la direction de), *Dictionnaire international du fédéralisme*, Bruxelles, Bruylant, 1994.

⁵⁸ Henri Rieben, conseguito il titolo di Dottore in *Hautes études commerciales* presso l'Università di Losanna nel 1952 con una tesi sulla Dichiarazione Schuman, contribuì alla fondazione, nel 1957, del *Centre de recherches européennes* e ottenne la prima cattedra in *Integrazione europea* presso l'Università di Losanna. Divenne presto collaboratore di Jean Monnet, diventando Segretario amministrativo del *Comité d'Action pour les États-Unis d'Europe* e presiedette, dalla sua fondazione nel 1978, la *Fondation Jean Monnet pour l'Europe* curandone anche la collana dei «Cahiers rouges». Tra le opere recenti di Henri Rieben si ricordano: H. Rieben, *Réconcilier et unir les Européens*, Lausanne, Fondation Jean Monnet pour l'Europe-Centre de recherches européennes, 1995; Id., *Un sentier suisse le chemin Européen*, Lausanne, Fondation Jean Monnet pour l'Europe-Centre de recherches européennes, 1992; H. Rieben, J. Monnet, G.-A. Chevallaz, *Jean Monnet*, Lausanne, Centre de recherches européennes, 1971.

⁵⁹ Ispirandosi alla definizione data dallo storico e scrittore svizzero Gonzague de Reynold, nazionalista e nostalgico del passato aristocratico della Svizzera. Fu docente presso l'Università di Friburgo e Ginevra; tra i suoi incarichi internazionali, nel 1932 venne nominato primo Vice-presidente della *Commission de coopération intellectuelle*

peculiarità attribuita anche all'Europa sin dalla fine degli anni Quaranta⁶⁰ – e che si rifletteva di fatto nel sistema scolastico del paese: infatti i cantoni, pur con l'esistenza di alcuni elementi in comune⁶¹ e una forma di coordinamento generale⁶², erano dotati di una propria legislazione scolastica. Questo modello poteva meglio adattarsi alla diversità europea permettendo una più semplice armonizzazione dell'insegnamento nei vari paesi e facilitando il raggiungimento dell'equivalenza dei diplomi⁶³.

della Società delle Nazioni. Sulla sua personalità: Maurice Zermatten, *Gonzague de Reynold*, Genève, Tribune Éditions, 1980.

⁶⁰ Il Primo Ministro inglese Clement Attlee sostenne, sin dalla fine degli anni Quaranta, la necessità di avviare una collaborazione tra i popoli europei nel settore educativo e culturale controbilanciata dal principio del rispetto delle diversità che solo un approccio intergovernativo avrebbe potuto salvaguardare. Le parole pronunciate in un suo discorso del 27 maggio 1948 a Londra a la *Foreign Press Association* chiariscono bene il concetto e l'importanza del principio di unione nella diversità: «The peoples of Western Europe share a common heritage. (...) In the course of the centuries they have influenced each other. Each country has made its particular contribution. The richness of that heritage is enhanced by the differences which the heirs of a common tradition display». A tal proposito si consulti: Central Office of Information London (ed.), *Western Union Cultural Cooperation. United Kingdom participation*, March 1950, pp. 3-9, in ASUE, ME 403.

⁶¹ L'insegnamento primario era obbligatorio e gratuito per tutti; la durata della scuola obbligatoria andava dagli otto ai nove anni; dopo cinque/sei anni di scuola primaria i bambini potevano proseguire gli studi secondari, anch'essi gratuiti; la prosecuzione degli studi variava a seconda che si volessero intraprendere le scuole professionali o il ginnasio per accedere poi alle università.

⁶² Forme di coordinamento come ad esempio le conferenze annuali dei Direttori dell'istruzione pubblica o dei rettori. Anche le università dipendevano dal Dipartimento dell'istruzione di ciascun cantone e ognuna di esse era autonoma dal punto di vista della vita accademica; l'unico istituto federale era l'*Ecole Polytechnique fédérale*. «*L'enseignement en Suisse*», *Exposé de M. Pfulg Membre du Comité Exécutif de l'AEDE, au stage des 1er et 2 novembre 1958, à Paris*, in ASUE, AEDE 210.

⁶³ *L'enseignement dans l'Europe d'aujourd'hui et de demain*, par Alain Frechet (Secrétaire Générale de l'A.E.D.E.), in «Education européenne», 2ème année, N° 4, Juin 1958, in ASUE, AEDE 119; (articolo pubblicato anche in «L'école européenne/De Europese School», 2^e année-numero 3-octobre-novembre 1958 / 2^d jaar-nummer 3-oktober-november 1958, in AEDE 131).

3. Un metodo comune per l'*enseignement européen* nella scuola: la «Guida europea dell'insegnante»

Il quadro definito al Congresso di Torino e all'incontro di Parigi aveva fatto emergere due elementi: da un lato la chiara necessità di lavorare su più fronti per realizzare un insegnamento che potesse dirsi veramente «europeo» sia nella sua struttura che nel suo contenuto, dall'altro la constatata difficoltà ad intervenire a livello strutturale date le evidenti contrarietà nazionali ad adottare provvedimenti di riforma a carattere europeo dei rispettivi ordinamenti scolastici. I sistemi di istruzione erano, infatti, strettamente controllati dalle autorità nazionali poiché rappresentavano il canale prioritario di formazione della cittadinanza. Per tale motivo, l'Associazione aveva deciso di agire immediatamente a livello contenutistico, dando il via ad una serie di iniziative, per lo più non formali – le più facili da mettere in atto – che permettessero di dare un'impronta europea all'insegnamento delle varie discipline e che tenessero conto anche della realtà comunitaria che si stava sviluppando.

Il primo risultato significativo fu la redazione e la pubblicazione tra il 1958 e il 1959, in collaborazione con il *Centre européen de la culture* (CEC), della «Guida europea dell'insegnante». Tradotta in più lingue e adattata alle realtà nazionali laddove necessario, questa Guida voleva essere un primo strumento offerto ai docenti delle scuole per aiutarli a reinterpretare i fatti tradizionali alla luce dell'europesmo emergente. In particolare, la Guida puntava a «rendere familiare ai giovani il piano sopranazionale; assicurare, con graduale ma coordinato impegno, la conoscenza dei riferimenti necessari a garantirsi il consenso interiore delle scolaresche e ad aprire con esse un dialogo sempre vivo per fare di ogni tema ragione di valutazione e motivo di scelta»⁶⁴; e suggeriva agli insegnanti «alcune possibilità di esposizione, in prospettiva europea, delle normali materie dei programmi scolastici»⁶⁵ fino a quel momento improntate ad un approccio tipicamente nazionale.

Il supporto fornito dalla Guida trovava la sua giustificazione nella complessità

⁶⁴ Salvatore Comes (Direttore Generale degli Scambi Culturali del Ministero della Pubblica Istruzione), «Presentazione», in AEDE-Centre Européen de la Culture, *Guida europea dell'insegnante*, Roma, [data manoscritta] 1959, p.1, in ASUE, AEDE 295.

⁶⁵ «Introduzione», p. 2, cit.

della missione degli insegnanti. Infatti, come si legge, nella prima parte della versione italiana:

L'insegnante dovrebbe costantemente preoccuparsi di far vedere come la cultura europea costituisca un'*unità di fatto* [sic] prima di essere suddivisa orizzontalmente per discipline scolastiche, e verticalmente in "zone nazionali" [sic], e come sia caratterizzata da *elementi diversificatori* [sic] che non sono definibili in senso nazionale moderno, ma presenti e sovrapposti nelle diverse regioni, talché è possibile avere, nello stesso luogo, differenze religiose e linguistiche, od economiche e politiche⁶⁶.

Per l'AEDE, dunque, la cultura europea non era delimitabile entro confini nazionali e si articolava secondo una suddivisione per discipline scolastiche fatta al solo scopo di praticità e conservata per convenzione ma che non eliminava la correlazione reciproca e il riferimento finale al comune denominatore. Come meglio specificato nella parte della Guida ad essa dedicata:

Ogni tipo di cultura degna di questo nome ignora le frontiere attuali [sic] per la buona ragione che la cultura si è sviluppata da secoli, da millenni, mentre l'attuale tracciato delle frontiere dei nostri Stati è di epoca recentissima. [...] La nostra cultura europea, dunque, si pone come un «prius» rispetto a ciascuna delle nazioni del continente⁶⁷.

E si aggiungeva inoltre:

Non è [...] una materia nuova che qui si vuol proporre, bensì un *metodo* [sic] applicabile a tutti i settori dell'insegnamento umanistico e scientifico. Questo metodo in sostanza dovrebbe consistere nel riportare ad un unico denominatore comune, ogniquale sia possibile, le varie materie scolastiche facendo vedere praticamente come l'una sia correlata all'altra, mostrando come la storia, per esempio, sia condizionata dalla geografia, dall'evoluzione delle ideologie e dallo sviluppo della tecnica, come le due evoluzioni, a loro volta, siano condizionate reciprocamente e come i sistemi economici siano, in un certo senso, la risultante del contesto sociale e dell'ambiente spirituale in cui vive una determinata collettività definita da certe caratteristiche fisiche e fisiologiche⁶⁸.

In virtù di questo, l'AEDE sintetizzava i compiti dell'insegnante «europeo» in

⁶⁶ «Parte prima: Una cultura generale europea», p. 5, cit.

⁶⁷ *Ivi*.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 4, cit.

Elena Sergi

sei punti:

1. Risvegliare nell'alunno una coscienza europea sempre più chiara della «cultura generale», intesa come fondo comune di tutte le singole conoscenze [...].
2. Mostrare con esempi precisi e calzanti, l'*interdipendenza di ogni singola materia con le altre* [sic].
3. Mettere in rilievo come *solo una prospettiva europea* (e non nazionale [sic]) sia conforme alla realtà storica e permetta di seguire intellegibilmente l'evoluzione dell'arte, della letteratura, della filosofia, delle scienze e delle istituzioni politiche e sociali.
4. Sollecitare la curiosità degli allievi, ponendo loro la domanda: «Qual è lo spirito proprio della cultura europea»? [...].
5. Mostrare, per contrasto l'*unità fondamentale della nostra civiltà* [sic], per mezzo di riferimenti occasionali alle altre culture. [...]
6. Mostrare come l'unità fondamentale e storica della cultura europea offra una solida base all'unione politica dei nostri popoli⁶⁹.

Proprio perché la Guida si poneva gli obiettivi, in generale, di fornire un «metodo europeo» di insegnamento e, in particolare, di dare esempi pratici per i programmi scolastici, la sua articolazione rifletteva uno schema generale di riflessione con una prima parte dedicata alla cultura europea, una seconda parte contenente indicazioni ed esempi pratici di insegnamento in chiave europea per le varie discipline e una terza parte dedicata alla presentazione dell'Associazione stessa, del *Centre européen de la culture* che aveva collaborato alla redazione della Guida, e della *Giornata europea della scuola* (GES)⁷⁰.

Come scritto nell'«Introduzione» della versione italiana, il primo esemplare della Guida venne redatto in lingua francese ed apparve nel novembre del 1958; la versione italiana – qui presentata – venne invece pubblicata nel 1959 e ricalca quella francese fatta eccezione per i capitoli concernenti le «Lingue moderne», la «Filosofia» e la «Pedagogia», le «Scienze» e l'approfondimento su «Le Tre Comunità Europee», questi ultimi tre aggiunti *ex novo*⁷¹.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 12, cit.

⁷⁰ Alle presentazioni dell'AEDE, del CEC e della GES seguono, nelle ultime pagine, alcuni indirizzi e riferimenti utili.

⁷¹ All'edizione italiana avevano collaborato: per il CEC il direttore D. de Rougemont e A. Ducimetière; per l'AEDE i colleghi F. B. Angeletti, M. Bastianetto, F. Bonacina, G. Brigadoi, A. Caruso, P. Costil, L. de Bernardis, P. Dieterlen, A. Frechet, R. Morchio, L. Musset, G. Pfulg, E. Sonnino, G. Tramarollo. Il capitolo su «Le Tre Comunità Eu-

Con la ristampa anastatica di questa Guida, s'intende sottolineare l'interesse di un lavoro che, pur essendo stato concepito alla fine degli anni Cinquanta, conserva tutt'oggi un'indubbia attualità. La scuola odierna, come allora, tralascia spesso la dimensione europea nell'insegnamento delle sue discipline e si dimostra, inoltre, poco accorta e informata rispetto alla realtà comunitaria.

In quest'opera l'AEDE chiarisce da subito la necessità di definire una prospettiva di studio e di riflessione nell'insegnamento di carattere europeo per evitare di incorrere in analisi di tipo nazionale o di respiro mondiale. Tale questione verrà meglio riaffrontata dall'Associazione pochissimo tempo dopo la pubblicazione della Guida. Nel corso di un convegno estivo organizzato nell'agosto del 1960 dalla sezione italiana, l'AEDE rimarcherà l'importanza di consolidare, a seguito dell'auspicato abbandono della prospettiva nazionale, una «metodologia» europea nell'insegnamento per non cadere in un'una concezione mondialista che avrebbe potuto danneggiare la causa europea. In una relazione presentata in occasione di quest'incontro si legge:

è ovvia la necessità di dover restringere il campo degli interessi educativi derivanti dall'abbandono dell'ambito nazionalistico, per non rischiare di cadere in un mondialismo vago e perciò inoperante: per poter procedere sia pure di poco, sulla difficile via dell'unificazione europea, bisogna chiarire i fini, ben precisare gli scopi onde facilitare il già arduo compito della Scuola⁷².

Secondo l'AEDE, quindi, l'uso di una prospettiva di studio di respiro mondiale non avrebbe permesso di distinguere bene i tratti della storia d'Europa. L'elisione che ne sarebbe potuta derivare, a favore di un approccio globale, avrebbe reso poco visibile sia la realtà europea sia la dimensione comunitaria che si stava definendo. La marginalizzazione di quest'ultima, in particolare, si sta materializzando, a distanza di decenni, in alcuni paesi come l'Italia, dove i recenti programmi scolastici di Storia ma soprattutto di Educazione civica hanno portato ad una progressiva estromissione della realtà comunitaria⁷³.

ropee» era stato redatto da Lina Morino, Direttore dell'Ufficio Stampa per l'Italia delle Tre Comunità.

⁷² Corrado Candidi, *Orientamenti didattici per un insegnamento a carattere europeo nella scuola elementare*, in A.E.D.E., Sezione italiana, *Atti: 1° Convegno estivo S. Martino di Castrozza-21-27 Agosto 1960*, pp. 20-24, in ASUE, AEDE 1.

⁷³ Si veda a tal proposito: A. Landuyt, *Formal Education Practices in Learning EU at school: the Italian Experience*, in V. Cucerescu, I. G. Bărbulescu, E. Banús, I. Horga

Elena Sergi

L'AEDE, dunque, divenne tenace sostenitrice della necessità di una scuola che potesse definirsi solidamente e concretamente europea sia nel suo personale insegnante sia nei suoi contenuti e nei metodi di insegnamento:

Quanto più [...] i docenti saranno “europei” [sic] e vorranno consapevolmente concretare la loro azione didattica in termini atti a valorizzare le manifestazioni [sic]⁷⁴ della civiltà europea e ad interpretare le istanze – in ogni settore – dell'Europa unita, tanto più la Scuola – sia come espressione nazionale, sia come espressione della Comunità – sarà una “Realtà Europea” e costituirà la più valida premessa per il permanere nel futuro di ogni altra realizzazione europea⁷⁵.

In un simile quadro, trova per l'appunto spazio la «Guida europea dell'insegnante», pensata e ideata come strumento didattico per l'«europeizzazione» dell'insegnamento, soprattutto concernente le discipline umanistiche, base della formazione della cittadinanza europea.

L'analisi della versione italiana ha permesso di evidenziare due elementi che rendono la Guida estremamente attuale: in primo luogo sono ancora assolutamente validi le riflessioni e i suggerimenti forniti ai docenti circa il metodo da adottare per insegnare una disciplina in chiave europea; in secondo luogo, gli esempi specifici indicati per le varie materie tentano di definire veri e propri programmi europei validi per le scuole di tutti i paesi. Ad esempio, nel tentare di dare una soluzione al «problema relativo all'inserimento dell'insegnamento letterario nel contesto di una storia della cultura di carattere europeo»⁷⁶, le indicazioni e gli esempi formulati decifrano gli apporti fondamentali di ciascuna letteratura nazionale al comune patrimonio letterario europeo⁷⁷.

Parimenti per la Storia, l'asserzione «deliberatamente [...] si varcheranno i limiti della storia nazionale tutte le volte che sarà possibile, per presentare capitoli

(eds.), *Ghidul Uniunii Europene în școală între educația formală și neformală*, Chișinău, 2014, pp. 18-25.

⁷⁴ Correttamente scritto: «manifestazioni».

⁷⁵ Prof. Molinini Gioacchino (Relatore), «*I problemi della Scuola Secondaria – Orientamenti pedagogici e didattici per un insegnamento europeo (proposte e discussione) – Schema di trattazione*», *Association Européenne des Enseignants, Sezione italiana, Convegno estivo di San Martino di Castrozza (20-27 agosto 1960)*, in ASUE, AEDE 1.

⁷⁶ «Letteratura», pp. 16-17, in AEDE-Centre Européen de la Culture, *Guida europea dell'insegnante*, Roma, [data manoscritta] 1959, in ASUE, AEDE 295.

⁷⁷ Ivi.

interi di storia europea»⁷⁸ trova concretizzazione nella griglia di comuni capitoli di storia europea. Per il livello di insegnamento secondario, ad esempio, viene suggerita un'analisi europea dei problemi dello Stato Medioevale fino ad arrivare alla nascita di tutte le monarchie assolute nel XVIII secolo, l'approfondimento della colonizzazione europea nell'America fino all'espansione nell'Africa, lo studio di tutte le grandi democrazie e delle loro vicende fino ad arrivare all'avvio del processo di integrazione europea con l'istituzione di un nuovo assetto comune⁷⁹. Nella sostanza, le idee fornite definiscono una bozza di programma europeo di Storia dalla cornice più ampia e senza preferenze nazionali.

I suggerimenti e le indicazioni storiche formulate, pur se non particolarmente dettagliati, sono validi e perfettamente utilizzabili anche nella programmazione scolastica attuale. Premesso che la Storia rappresenta ancora oggi la disciplina che, per eccellenza, permette di creare un senso di identità e di appartenenza comune, lo studio di questa materia in una prospettiva europea permette alle giovani generazioni di apprendere della realtà passata in una prospettiva comune. Le idee fornite nella Guida sono ancora valide e suggeriscono metodo ed esempi per l'apprendimento dei fatti storici in una cornice europea che consentirebbe sia di comprendere l'interdipendenza reciproca di ciascuna parte dello scacchiere europeo – e, quindi, anche le radici comuni di un passato condiviso – sia di sviluppare una comprensione reciproca tra i popoli e, in prospettiva, un senso di cittadinanza comune.

Oltre all'insegnamento della Storia, secondo l'AEDE, andava riconsiderato anche quello della Geografia «perché anche in esso il nazionalismo è – come si suole dire – “di casa” [*sic*]»⁸⁰. A conferma di tale affermazione vengono riportate le parole di Henri Brugmans, primo Rettore del *College d'Europe-Bruges* e membro AEDE, che introducono le pagine dedicate a questa materia:

Alla scuola primaria, quando credevamo a tutto ciò che ci diceva l'insegnante, avevamo dinanzi agli occhi una carta della Patria, e, nella misura in cui ci veniva mostrata l'Europa, questa risultava formata di paesi contraddistinti da colori diversi, in forte contrasto gli uni con gli altri. Per la verità c'era anche la geografia fisica e le Alpi poco si curavano della loro nazionalità svizzera, francese, tedesca, italiana o austriaca. Ma si

⁷⁸ «Storia», p. 35, cit.

⁷⁹ Ivi.

⁸⁰ «Geografia», p. 60, cit.

Elena Sergi

trattava della natura primitiva, mentre l'intervento degli uomini sembrava avesse come mira solamente la suddivisione del nostro continente in Stati nazionali policromi. L'ossessione di questa cartografia non ha più abbandonato la nostra mente⁸¹.

Ciò che Brugmans e l'Associazione tutta lamentavano era la mancanza, nella Geografia, di un insegnamento che analizzasse l'Europa come «una zona continentale ben definita [sic]»⁸², oltre i confini nazionali degli stati che la compongono. L'AEDE riteneva che «La sorprendente diversità che si riscontra in Europa nel numero degli Stati sovrani, nelle lingue nazionali, nelle religioni, nei sistemi economici [...] può risolversi in una unità sostanziale»⁸³. Per questo, l'Associazione europea degli insegnanti incoraggiava la revisione e il miglioramento dei testi scolastici, con approfondimenti sulla geografia economica e su quella umana⁸⁴, e l'adozione di un programma di studio che trattasse non solo i singoli Stati ma anche l'Europa come zona continentale nella sua «unità sostanziale», esulando dai confini nazionali, dimostratisi – afferma l'AEDE – convenzionali e mobili nel tempo a seguito di combinazioni diplomatiche e ambizioni nazionali ed internazionali⁸⁵.

Nel capitolo dedicato alla geografia trova spazio una riflessione, interessante e ancora attuale, sul posto che la Comunità, allora da poco costituitasi, stava guadagnando nell'insegnamento di questa disciplina:

Le nuove istituzioni europee che hanno acquistato un loro diritto di cittadinanza nella scuola, costituiscono ormai un dato della geografia, in quanto l'insegnamento della geografia è valido nella misura in cui permette di comprendere il mondo in cui viviamo. La Comunità europea del carbone e dell'acciaio, il Mercato Comune, l'Euratom costituiscono altrettante realtà che simboleggiano efficacemente i tentativi più importanti per superare l'ostacolo delle sovranità nazionali. Così la CECA, per fare un esempio che si rifà ad una delle più concrete realizzazioni dei nuovi organismi, ristabilisce l'unità del più importante bacino industriale del mondo artificialmente diviso dalla storia. A proposito invece dell'Euratom, si mostreranno le risorse naturali di energia dell'Europa

⁸¹ Ivi.

⁸² Ivi.

⁸³ *Ibidem*, p. 65, cit.

⁸⁴ Nella parte dedicata alla geografia, si ritrova la seguente spiegazione sulla geografia umana: la geografia umana «[...] mostra l'uomo nel suo ambiente e nelle sue diverse attività: essa infatti mette in risalto gli sforzi solidali di tutti gli uomini e l'ingegnosità da essi dimostrata nell'adattarsi all'ambiente naturale e a trarne il meglio». Ivi.

⁸⁵ Interessante è, a tal proposito, la lezione-tipo sul Reno; cf. *ibidem*, pp. 68-69, cit.

(in deficit) e le risorse che deve apportare l'energia nucleare, nonché l'imperiosa necessità di superare il quadro delle virtualità nazionali, allo scopo di adottare le soluzioni più efficaci che si impongono per la salvezza d'Europa⁸⁶.

L'esistenza delle Comunità, dunque, imponeva uno studio e una riflessione su di esse anche da un punto di vista geografico al fine di comprendere ancora meglio una dimensione che era diventata parte integrante del mondo in cui vivevano i cittadini europei.

Volendo fare un parallelismo con il presente, se sul finire degli anni Cinquanta le tre Comunità simboleggiavano i tentativi più importanti per superare l'ostacolo delle sovranità nazionali, oggi l'Unione europea rappresenta il superamento, benché parziale, delle realtà nazionali non solo dal punto di vista economico ma anche da un punto di vista politico, sociale, ambientale e culturale, pur nei limiti di un approccio spesso a carattere intergovernativo. Attualizzando le indicazioni fornite dalla Guida, oggi, più di ieri, si impone anche la necessità di uno studio dell'Unione europea con, ad esempio, un'analisi sulla sua topografia e con approfondimenti sugli allargamenti dei confini esterni e sui relativi cambiamenti che avvengono in termini di geografia umana, politica ed economica.

L'importanza dell'inserimento dello studio della dimensione comunitaria in un programma di insegnamenti a carattere europeo viene confermato, inoltre, dalla redazione della «Parte terza» della Guida che approfondisce il tema delle «Tre Comunità europee» con dati e spunti di riflessione di natura storica, giuridica, politica, economica e sociale. La conoscenza del processo di integrazione europea appare come fondamentale e imprescindibile per l'AEDE poiché – come la stessa Associazione scrive – le tre Comunità, rappresentavano «un elemento decisivo per il rinnovamento e la prosperità dei paesi del Vecchio Continente e per la stabilità dell'ordine internazionale»⁸⁷ nonché le «tappe verso la creazione degli Stati Uniti d'Europa».

Venendo alle altre discipline presentate in questa Guida, le Lingue moderne sono tra gli insegnamenti annoverati dall'AEDE che contribuiscono a superare altri ma non meno importanti confini nella formazione di una coscienza europea, i

⁸⁶ *Ibidem*, p. 67, cit.

⁸⁷ «Parte terza: Le tre Comunità europee», p. 82, cit.

Elena Sergi

confini linguistici:

Per formare l'Europa non è sufficiente abolire le barriere doganali, cancellare le barriere politiche o mettere in comune le risorse economiche [...], ma è necessario e fondamentale creare un'intesa spirituale tra i popoli [...] basata soprattutto sulla reciproca conoscenza, sulla stima e sul rispetto vicendevoli. Per stimare un popolo bisogna conoscerlo nella sua storia, nelle sue istituzioni e nella sua lingua; specialmente nella sua lingua, perché solo questa conoscenza ci mette in grado di approfondirne lo spirito e la mentalità. L'insegnamento delle lingue moderne acquista dunque sotto questo aspetto un'importanza notevole per la formazione di una coscienza europea⁸⁸.

L'apprendimento delle lingue rappresentava, dunque, un elemento importantissimo. E lo diventava ancor di più in ragione della realtà comunitaria esistente e della mobilità prevista dal Trattato CEE (poi implementata con la nascita dell'Unione europea). Nelle pagine dedicate alle Lingue si legge infatti:

Il Trattato del Mercato comune europeo prevede, a un certo punto, la libera circolazione delle persone entro l'area del MEC. La scuola deve preparare i giovani che intendono inserirsi e affermarsi nella nuova società europea, deve fornire loro, oltre ad una preparazione tecnica, anche le lingue necessarie perché essi possano liberamente muoversi senza difficoltà e diffidenze. A questo scopo è auspicabile che i programmi scolastici riservino il dovuto spazio all'insegnamento delle lingue moderne ed un orario sufficiente per una seria ed adeguata preparazione in questo campo⁸⁹.

L'auspicio dell'AEDE ad aggiornare e migliorare l'insegnamento delle lingue – specie con pratiche interattive – ha trovato parziale realizzazione nel tempo. Tuttavia, i suggerimenti forniti dall'Associazione rispondono ancora all'attuale necessità di rendere l'insegnamento linguistico «non [...] solo informativo, ma formativo»⁹⁰. Infatti, ora come nei decenni scorsi, non si tratta solo di insegnare l'uso delle lingue ma anche e soprattutto di dimostrare come l'interscambio linguistico favorisca lo sviluppo nel tempo di un senso di appartenenza ad un'unica comunità. I suggerimenti forniti dall'AEDE – ad esempio quello di far emergere, sulla scorta del patrimonio lessicale, i contatti esterni di un popolo, il suo sviluppo spirituale e le cause determinanti una certa *forma mentis* – sono indicazioni ancora utili per far sì che l'insegnamento delle lingue non si limiti solo all'apprendimento

⁸⁸ «Lingue moderne», p. 22, cit.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 25, cit.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 22, cit.

di modi diversi di comunicare ma sia anche e soprattutto strumento di comprensione della cultura europea⁹¹.

Queste indicazioni, al pari di quelle formulate relativamente alle altre discipline, si legano indissolubilmente ad una riflessione sul ruolo dell'Educazione civica, materia che pur essendo di fondamentale importanza nella definizione di una cittadinanza comune fatica – paradossalmente oggi più di ieri – a trovare spazio nelle attuali griglie scolastiche. Nel caso italiano ad esempio, l'Educazione civica – che dall'anno scolastico 2010/2011 ha cambiato il suo nome in *Cittadinanza e Costituzione* – pur essendo prevista dalle indicazioni ministeriali per le scuole di ogni ordine e grado come uno degli assi della formazione di base, è una sorta di materia-chimera il cui insegnamento è lasciato alla discrezione degli insegnanti. Dopo essere diventata materia curricolare nel 1958, l'Educazione civica ha subito nel corso degli anni trasformazioni continue nell'intitolazione, nei contenuti e nella collocazione. Non è mai infatti diventata una vera e propria materia autonoma ma è stata alternativamente inserita, nella misura di un'ora settimanale, all'interno dei *curricula* di Storia e Geografia.

A dispetto della mancanza di un adeguato posto nel quadro didattico, questa disciplina è però quella che permette, e ha permesso in passato, di rendere consapevole le nuove generazioni delle raggiunte conquiste politiche, morali e sociali non solo a livello nazionale ma anche a livello europeo. La formazione civica e la conseguente adesione ad un ideale di convivenza sovranazionale aiuta la partecipazione consapevole dei cittadini al percorso comunitario, che si esprime *in primis* attraverso l'elezione diretta del Parlamento europeo.

L'AEDE, consapevole sin dalla fine degli anni Cinquanta dell'importanza che avevano sia l'istruzione civica⁹² che l'educazione civica in senso stretto⁹³ per la costruzione di una coscienza europea, non mancò di fornire numerose indicazioni per garantirne l'insegnamento in prospettiva europea. L'Associazione suggeriva

⁹¹ *Ibidem*, pp. 24-25, cit.

⁹² Per «istruzione civica» si intende l'informazione su un determinato ordinamento, statale o europeo, mediante l'apprendimento di un certo numero di cognizioni sulla sua formazione, organizzazione e funzionamento dei suoi organi e sui doveri per tutti i membri della comunità. Cf. «Educazione civica», p. 41, cit.

⁹³ Per «educazione civica» si intende la formazione dell'individuo dal punto di vista delle relazioni in seno alle comunità sociali per migliorarne il comportamento civile e morale. *Ibidem*, p. 42, cit.

agli insegnanti di affrontare con gli studenti i contenuti del civismo europeo (quali, ad esempio le caratteristiche della democrazia europea⁹⁴) e di occuparsi della costruzione della realtà comunitaria (analizzando precedenti storici dell'unificazione europea, natura e funzionamento delle autorità sovranazionali esistenti o in formazione) mettendo contemporaneamente in evidenza la prospettiva e l'opportunità di un'Europa unita dal punto di vista storico, geografico, culturale, economico⁹⁵, sociale, politico, scientifico⁹⁶ e militare⁹⁷ e quindi la «necessità di comuni istituzioni europee»⁹⁸.

È proprio sul terreno dell'istruzione e dell'educazione civica che convergono, legandosi, gli obiettivi culturale (formazione di una cittadinanza e di una coscienza civica europea) e politico (la realizzazione del modello federale) dell'AEDE. Infatti, nelle pagine dedicate a questo insegnamento, l'Associazione affermava che, al già dichiarato scopo di «determinare un triplice ordine di sentimenti» – quali «a) la convinzione della comunità di destini dell'Europa; b) l'adesione cosciente a un ideale di convivenza sovranazionale; c) la volontà di agire perché tale convivenza si

⁹⁴ Le caratteristiche della democrazia europea elencate sono: diritti inalienabili del cittadino, fondamento normale delle leggi, separazione tra pubblico e privato, rispetto delle autonomie, ammissione dei contrasti, tutela dell'individuo, difesa della famiglia, libertà di associazione, rispetto della cultura. *Ibidem*, p. 49, cit.

⁹⁵ A tale scopo si vedano le pagine della Guida dedicate a l'«Economia», in cui si suggeriva agli insegnanti di attirare l'attenzione degli studenti sui limiti e le insufficienze economiche delle singole nazioni. Le valutazioni economiche dovevano, infatti, mostrare la già esistente interdipendenza tra i paesi europei e l'inevitabile rafforzamento di un mercato comune. Anche in questo caso, vengono in aiuto gli esempi di lezioni-tipo preparati dall'AEDE e i suggerimenti sui fondamenti di economia generale, sia nazionale che internazionale ed europea, da insegnare. Cf. «Economia», pp. 71-76, cit.

⁹⁶ Al pari delle discipline umanistiche, anche la Scienza doveva veicolare un messaggio europeo. L'insegnamento delle scoperte e dei maggiori avvenimenti scientificamente rilevanti dovevano infatti mostrare come la collaborazione di studiosi di nazionalità diverse fosse stata essenziale allo sviluppo scientifico e, indirettamente, al miglioramento delle condizioni di vita dei popoli europei. Si legga a tal proposito: «Scienze», pp. 77-78, cit.

⁹⁷ «Educazione civica», p. 44, cit. Nella versione italiana, questa parte (che termina con esempi di lezioni-tipo) è stata curata dal Professor Giuseppe Tramarollo. Si veda in merito anche: G. Tramarollo, *L'educazione civica nelle scuole moderne*, in «SE», Anno II, n. 2, Aprile 1959, in ASUE, AEDE 132.

⁹⁸ «Educazione civica», p. 44, in AEDE-Centre Européen de la Culture, *Guida europea dell'insegnante*, Roma, [data manoscritta] 1959, in ASUE, AEDE 295

realizzi in comuni istituzioni politiche»⁹⁹ – aggiungeva il proposito di dimostrare la scelta federale come l'unica valida alternativa per l'Europa. A tale scopo, suggeriva agli insegnanti di spiegare i concetti di *federazione* e *confederazione* e di illustrare, in un secondo momento, le caratteristiche del governo federale e i vantaggi che assicurava la sua realizzazione rispetto a qualsiasi altro modello, *in primis* quello confederale:

Qui occorre spiegare i concetti di federazione e confederazione [...]. Si chiarisca subito che la confederazione è associazione di Stati sovrani fondata sul pieno rispetto della sovranità dei singoli componenti con organi deliberanti all'unanimità, sempre minacciata dalla secessione dei contraenti meno avvantaggiati, mentre la Federazione è uno Stato sopranazionale dotato di organi capaci di amministrare gli interessi comuni, stabilire una legislazione comune e assicurarne il rispetto¹⁰⁰.

L'educazione civica, quindi, oltre a formare l'individuo dal punto di vista civico e morale doveva persuadere all'opportunità della Federazione europea.

Nel suo complesso, dunque, la «Guida europea dell'insegnante» ha tentato di definire veri e propri *curricula* disciplinari che potessero essere validi nelle scuole di tutti i paesi europei.

Come già precedentemente accennato, la decisione dell'AEDE di intervenire a livello contenutistico era stata dettata da diversi fattori: il primo, rappresentato dalla constatata difficoltà ad intervenire a livello strutturale date le evidenti contrarietà nazionali ad adottare provvedimenti di riforma a carattere europeo dei rispettivi ordinamenti scolastici; il secondo, dato dall'assenza nel Trattato CEE di disposizioni comunitarie in materia di istruzione che permettessero di avviare una qualche forma di coordinamento almeno tra i Sei paesi della Comunità; e il terzo, rappresentato dalla convinzione che l'educazione – e assieme ad essa la cultura – fosse la base su cui ricostruire la nuova Europa che non doveva fondarsi solo su presupposti economici.

Occorre ricordare che gli sviluppi comunitari nel settore dell'istruzione sono stati estremamente problematici. I Trattati di Roma che istituivano la Comunità economica europea e la Comunità europea dell'energia atomica si limitarono, nel

⁹⁹ *Ibidem*, p. 43, cit.

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 45, cit.

primo testo, ad annoverare solo la questione della formazione professionale, e nel secondo testo ad accennare alla possibilità di avviare una collaborazione universitaria esclusivamente di tipo scientifico e specificatamente legata al settore dell'energia nucleare. In particolare, la concessione di competenze sovranazionali solo per la formazione professionale trovava la sua spiegazione nelle forti reticenze degli Stati a cedere poteri in un settore estremamente delicato, quale l'istruzione, ad alto contenuto simbolico e politico e determinante per la formazione, il mantenimento e la trasmissione dell'identità nazionale. Nel tempo, inoltre, emerse una sempre maggiore diversificazione tra gli approcci nazionali – pur con le debite eccezioni¹⁰¹ – sempre più arroccati su posizioni intergovernative e gli approcci comunitari espressi dall'Assemblea parlamentare europea¹⁰², caratterizzati da una visione compiutamente comunitaria dell'istruzione¹⁰³. L'avvio di una collaborazione nel settore educativo fu, poi, ritardato da altri due fattori: le crisi istituzionali della Comunità (come la «crisi della sedia vuota») che gettarono in uno stallo generale ogni tentativo di approfondimento politico, e i vari allargamenti della CEE (specie il primo verso Inghilterra, Irlanda e Danimarca) che rafforzarono la difesa delle rispettive prerogative nazionali di fronte a modelli educativi differenti. Tutti questi fattori resero, col tempo, sempre più remota la possibilità di avviare una collaborazione comunitaria in materia di istruzione. Le prime iniziative concrete – dopo il primo vertice dei Ministri dell'Educazione nazionale che si tenne il 16 novembre 1971 e l'adozione il 9 febbraio 1976 da parte del Consiglio del primo programma d'azione comunitario in materia di educazione – risalgono agli anni Ottanta. Nel giugno del 1987 venne adottato il primo programma di mobilità per studenti universitari, l'*Erasmus*, programma di maggior successo lanciato dall'Unione europea, e nel 1989 venne lanciata l'*Action Jean Monnet*, iniziativa volta ad incoraggiare l'insegnamento e la ricerca nel settore degli studi universitari dell'integrazione europea. Solo a partire dagli anni Novanta, con l'art. 126 del Trattato di Maastricht, vennero accordate per la prima volta alla Commissione europea competenze, pur limitate, in materia di insegnamento al fine di garantire, in

¹⁰¹ L'Italia fu, ad esempio, uno dei paesi che, da subito, sostenne un approfondimento comunitario nel settore dell'istruzione.

¹⁰² L'Assemblea parlamentare europea tramutò in Parlamento europeo nel 1962.

¹⁰³ Si consulti a tal proposito: S. Paoli, *La forza di due debolezze. Il ruolo del Parlamento Europeo nella nascita di una politica comunitaria dell'istruzione (1957-1976)*, in A. Varsori, *Sfide del Mercato e identità europea*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

caso di mancanze nazionali, l'inserimento della dimensione europea nei programmi educativi, non solo universitari, degli Stati membri¹⁰⁴.

Dunque, nella seconda metà degli anni Cinquanta, l'AEDE, di fronte all'indisponibilità dei governi di riformare l'educazione in chiave europea e dinanzi all'iniziale silenzio riservato dalla nuova realtà comunitaria ai problemi dell'istruzione, tentò di intervenire laddove possibile per fornire strumenti didattici atti a definire una scuola veramente europea, canale indispensabile alla creazione di una coscienza civica e di una cittadinanza comune. Il livello a cui fu più agevole muoversi fu per l'appunto quello contenutistico. Tra i pochissimi spiragli lasciati aperti dalle istituzioni europee e dai governi nazionali, l'AEDE tentò di arrivare nelle scuole per vie informali inviando, nel caso della Guida, copie di questo lavoro «in omaggio [...] a tutti i docenti, agli Istituti culturali e agli Organi di stampa» che ne avrebbero fatto richiesta.

Nonostante siano passati decenni, il tentativo dell'AEDE – condiviso anche da alcuni ambienti politici e intellettuali – di diffondere e sostenere una prospettiva

¹⁰⁴ Il testo dell'art. 126 cita: «1. La Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema d'istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche. 2. L'azione della Comunità è intesa: - a sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri; - a favorire la mobilità degli studenti e degli insegnanti, promuovendo tra l'altro il riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio; - a promuovere la cooperazione tra gli istituti d'insegnamento; - a sviluppare lo scambio di informazioni e di esperienze sui problemi comuni dei sistemi di istruzione degli Stati membri; - a favorire lo sviluppo degli scambi di giovani e di animatori di attività socioeducative; - a incoraggiare lo sviluppo dell'istruzione a distanza. 3. La Comunità e gli Stati membri favoriscono la cooperazione con i paesi terzi e le organizzazioni internazionali competenti in materia di istruzione, in particolare con il Consiglio d'Europa. 4. Per contribuire alla realizzazione degli obiettivi previsti dal presente articolo, il Consiglio adotta: - deliberando in conformità della procedura di cui all'articolo 189 B e previa consultazione del Comitato economico e sociale e del Comitato delle regioni, azioni di incentivazione, ad esclusione di qualsiasi armonizzazione delle disposizioni legislative e regolamentari degli Stati membri; - deliberando a maggioranza qualificata su proposta della Commissione, raccomandazioni». «Trattato sull'Unione europea», Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, N. C 191, 29.7.92, disponibile al seguente link: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:11992M/TXT&qid=1416309345649&from=IT> (consultato in data 14/11/2014).

europea nell'insegnamento non sembra essere stato ancora raggiunto. Neppure l'allargamento e l'approfondimento della realtà comunitaria hanno portato alla definizione, nel contesto dell'Unione europea, di una politica educativa comune per i suoi paesi membri. Una scuola che possa definirsi veramente «europea», sia nei suoi contenuti sia nei suoi mezzi, ancora oggi non c'è. In questo quadro, l'importante risultato della Guida può tornare di attualità. Infatti, la sua rinnovata validità si lega alla compresenza di due fattori: il primo rappresentato dalle difficoltà attuali a procedere verso quella che l'AEDE definiva una «Communauté Européenne de l'Enseignement»¹⁰⁵; il secondo, rappresentato dalla consapevolezza, avvertita da più parti, dell'importanza di avere una scuola capace di formare una cittadinanza europea¹⁰⁶. A questi due elementi, se ne aggiunge poi un terzo, rappresentato dall'esistenza della realtà politica e istituzionale dell'Unione europea che richiede un'educazione della cittadinanza in grado di dare consapevolezza delle radici comuni e di far maturare a scuola quel senso di appartenenza che conduca ad essere cittadini attivi e consapevoli non solo a livello nazionale ma anche nel contesto più ampio dell'UE. Un simile quadro suggerisce, dunque, l'opportunità di dare nuova luce a un documento di ampio respiro europeo, quale la Guida, che conserva inalterata la sua attualità metodologica e che fornisce importanti spunti di riflessione sulla base dei suggerimenti e delle indicazioni formulate per la revisione dell'insegnamento in chiave europea.

¹⁰⁵ *Procès-verbal, Comité Exécutif de Frascati, 28, 29 et 30 juillet 1959*, in ASUE, AEDE 218.

¹⁰⁶ Non è infatti un caso che, a livello comunitario, il Parlamento europeo, da sempre sostenitore di una politica educativa comune, abbia lanciato nel 2011, d'intesa con l'Action Jean Monnet promossa dalla Commissione, il progetto *Learning EU at school* rivolto all'insegnamento del processo di integrazione europea nelle scuole di ogni ordine e grado di tutta l'Unione, e basato sull'interazione tra le competenze specialistiche presenti nelle università e l'esperienza pedagogica degli insegnanti. Tra i progetti realizzati, si riporta l'esperienza del Centro di ricerca sull'integrazione europea (CRIE), Centro d'Eccellenza Jean Monnet dell'Università di Siena, collocatosi tra i vincitori del primo bando con il progetto «Obiettivo Europa. L'insegnamento dell'integrazione europea a scuola»; i risultati del progetto sono stati raccolti nel seguente volume: F. Di Sarcina, L. Grazi, E. Sergi, *Obiettivo Europa. L'insegnamento dell'integrazione europea a scuola*, Siena, CRIE-Centro d'Eccellenza Jean Monnet, Università di Siena, 2013.

GUIDA EUROPEA DELL'INSEGNANTE

EDIZIONE ITALIANA

ASSOCIATION EUROPÉENNE DES ENSEIGNANTS

Edizione originale
Centre Européen de la Culture
Ginevra, 1959

Ristampa anastatica
2016

A
E
Association Européenne des Enseignants
D
E **Sezione Italiana - Via Torino, 163**
ROMA

GUIDA EUROPEA DELL'INSEGNANTE



Centre Européen de la Culture
122, rue de Lausanne, Ginevra

INDICE

Presentazione	<i>Pag.</i> 1
Introduzione	2

PARTE PRIMA

Una cultura generale europea	3
--	---

PARTE SECONDA

Letteratura	14
Lingue moderne	22
Storia	26
Educazione civica	40
Filosofia	54
Pedagogia	58
Geografia	60
Economia	71
Scienze	77

PARTE TERZA

Le Tre Comunità Europee	79
La Giornata Europea della Scuola	83
L'Association Européenne des Enseignants (AEDE)	86
Il Centre Européen de la Culture (CEC)	88
Indirizzi utili	90

INTRODUZIONE

L'idea di una « Guida Europea dell'Insegnante » nacque per la prima volta al Congresso dell'Association Européenne des Enseignants a Torino nell'aprile 1958 durante il quale vennero presi opportuni contatti tra i rappresentanti dell'AEDE e quelli del Centre Européen de la Culture. Una Commissione mista si riunì una prima volta a Ginevra il 27 giugno per la distribuzione del lavoro; una seconda volta a Parigi il 31 ottobre per la revisione generale.

L'edizione originale in lingua francese apparve nel novembre dello stesso anno e la presente edizione ne è la traduzione italiana. Tuttavia, d'accordo col CEC, sono stati rifatti i capitoli delle lingue moderne e della filosofia, e sono stati aggiunti quelli concernenti la pedagogia, le scienze e le Tre Comunità.

Hanno, perciò, collaborato all'edizione italiana della Guida:

per il CEC, il direttore D. de Rougemont e A. Ducimetière;

per l'AEDE, i colleghi: F. B. Angeletti, M. Bastianetto, F. Bonacina, G. Brigadoi, A. Caruso, P. Costil, L. de Bernardis, P. Dieterlen, A. Frechet, R. Morchio, L. Musset, G. Pfulg, E. Sonnino, G. Tramarollo.

Il capitolo sulle Tre Comunità Europee è stato redatto da Lina Morino, direttore dell'Ufficio Stampa per l'Italia delle Tre Comunità.

Lo scopo di questa pubblicazione appare dal titolo: essa intende offrire agli insegnanti desiderosi di orientare la loro opera in senso europeo uno strumento pratico e alcuni precisi suggerimenti tratti da esperienze individuali concrete.

Non si tratta, naturalmente, di propaganda, né di tesi unilaterali ispirate ad una determinata dottrina, più semplicemente si vorrebbero segnalare alcune possibilità di esposizione, in prospettiva europea, delle normali materie dei programmi scolastici, convinti — come siamo — che tale prospettiva sia più attuale del solito quadro nazionale, caratteristico alla maggior parte dei manuali esistenti.

« L'AEDE e il CEC ringraziano il Ministero della Pubblica Istruzione, la Fondazione Farfield e le Tre Comunità Europee per il loro appoggio ».

Parte prima

UNA CULTURA GENERALE EUROPEA

La cultura generale è necessaria.

Il secolo XX, caratterizzato com'è dal progresso delle scienze fisiche e dallo sviluppo di tutti i settori in cui si esplica l'operosa attività dell'uomo moderno, non può fare a meno di tecnici specializzati. La loro opera è indispensabile ovunque, sia che si tratti di combattere le malattie e la miseria, sia che si tratti di costruire grandi opere pubbliche; sia nei centri-studio delle industrie e nelle fabbriche, dove il processo di automazione in corso implica la smobilitazione del personale anche qualificato a favore del tecnico capace di far funzionare un quadro di controllo estremamente complesso. Tale irreversibile evoluzione costituisce indubbiamente un progresso, in quanto permette l'affrancamento dell'uomo dal lavoro a « catena » sottoposto ad un ritmo monotono e snervante.

Ma questa evoluzione non è certamente opera del tecnico puro che si limita ad innovare, mediante la scoperta di particolari metodi di fabbricazione, nel suo settore specifico: il progresso umano lo si deve piuttosto alla filosofia, alla speculazione scientifica, e perfino alla poesia.

Non si dimentichi, a questo proposito, che il metodo delle scienze moderne porta il nome di un filosofo, Cartesio, e che è un pensatore religioso con lo spirito di un logico, Pascal, cui si deve l'invenzione della « brouette » ma anche del calcolo delle probabilità e della macchina calcolatrice. Così, ancora, a Leonardo Euler, grande matematico e mistico del XVIII secolo si deve l'invenzione della turbina, ed al poeta Carlo Cros del grammofono. Ed è ai lavori puramente teorici di un Einstein, di un Niels Bohr, di un De Broglie, e dei loro allievi che dobbiamo la scoperta dell'energia nucleare.

E' lo spirito eclettico e sintetico dei pensatori, degli scienziati e dei poeti, quindi, che crea le condizioni dello sviluppo tecnico: senza di essi o, in altre parole, senza il contributo della cultura generale, verrebbero a mancare, anche a detta delle più grandi personalità del mondo scientifico, le fondamenta stesse del progresso.

Può essere materia d'insegnamento la cultura generale?

Corsi di cultura generale non sono previsti, in linea di massima, nei programmi d'insegnamento delle scuole europee. Questa omissione, per la verità, è dovuta a due ragioni: in primo luogo, al fatto che i programmi scolastici sono già troppo densi, in secondo luogo, alla considerazione che la « cultura generale » non può essere ritenuta una disci-

plina a sé stante, suscettibile d'insegnamento separato, poiché, per definizione, essa rappresenta la risultante e la base comune di tutti i rami dello scibile.

Non è quindi una materia nuova che qui si vuol proporre, bensì un *metodo* applicabile a tutti i settori dell'insegnamento umanistico e scientifico. Questo metodo in sostanza dovrebbe consistere nel riportare ad un unico denominatore comune, ogni qualvolta sia possibile, le varie materie scolastiche facendo vedere praticamente come l'una sia correlata all'altra, mostrando come la storia, per esempio, sia condizionata dalla geografia, dall'evoluzione delle ideologie e dallo sviluppo della tecnica, come le due evoluzioni, a loro volta, siano condizionate reciprocamente, e come i sistemi economici siano, in un certo senso, la risultante del contesto sociale e dell'ambiente spirituale in cui vive una determinata collettività definita da certe caratteristiche fisiche e fisiologiche.

L'esame dei rapporti — abbiamo detto — deve essere compiuto in termini di concretezza: a questo fine, la città e la regione in cui gli scolari vivono possono offrire abbondanti esempi.

Dal XIX secolo, epoca in cui è sorta la scuola pubblica, i testi ed i programmi scolastici dei paesi europei hanno considerato la cultura un fatto puramente nazionale, dimensionato, cioè, entro i confini dello Stato: troppo e troppo poco, nello stesso tempo, allorché si voglia parlare in termini di cultura generale; da una parte, infatti, le condizioni fisiche ed economiche, le tradizioni ed i costumi, i problemi sociali e gli interessi immediati variano molto a seconda delle regioni di ogni Stato, talché una stessa lezione di storia, per esempio, evocherà esperienze completamente diverse nelle diverse località di una stessa nazione; dall'altra, è impossibile rintracciare l'« iter » evolutivo di un qualsiasi fenomeno culturale all'interno di una sola delle nazioni europee. Unico criterio metodologico da applicare, per sviluppare nelle scuole ciò che abbiamo definito « cultura generale », sarà quello che assume come contesto di riferimento la « *civiltà europea* » che Arnold Toynbee ha dimostrato essere l'unico « *champ d'étude intelligible* ».

Contemporaneamente, però, l'insegnante dovrà fare costante riferimento a situazioni di fatto locali e regionali più facilmente comprensibili una volta dimensionate nel loro contesto europeo. Tanto per fare esempi, si potrà accennare a musei cittadini, a monumenti, a ricchezze culturali, ad artisti e scienziati conterranei, ed infine alle istituzioni politiche e sociali del luogo, alle industrie, all'agricoltura, al commercio locale, ed al loro sbocco in campo europeo.

La cultura non è un fatto nazionale.

Non si può disconoscere che il nazionalismo che trionfava in Europa nel XIX secolo, sia stato, allora, una evoluzione necessaria e benefica: pur tuttavia il nazionalismo viene oggi condannato dalla ragione, dalla storia, dalle diverse chiese cristiane e dall'evoluzione moderna. Non solo esso ha fatto perdere all'Europa il prestigio che aveva nel mondo, con le due

grandi guerre del 1914 e del 1939 così catastrofiche per l'umanità, ma ha falsato e falsa — fatto questo ancora più grave, se possibile — i limiti e le prospettive del fenomeno culturale.

Ogni tipo di cultura degna di questo nome ignora le frontiere attuali per la buona ragione che la cultura si è sviluppata da secoli, da millenni, mentre l'attuale tracciato delle frontiere dei nostri Stati è di epoca recentissima.

Per fare ben *comprendere* questo fatto agli allievi, sarà sufficiente mostrar loro, in rapida successione, le carte politiche del continente a partire dal XII secolo fino ai giorni nostri facendo osservare le considerevoli trasformazioni subite, di secolo in secolo, dalle frontiere cosiddette « eterne » degli stati europei, e insistendo sul fatto che, a dispetto di queste trasformazioni parziali o totali, e indipendentemente da queste, la cultura si è sviluppata in Europa senza soluzione di continuità.

La nostra cultura europea, dunque, si pone come un « prius » rispetto a ciascuna delle nazioni del continente; da questo fatto indiscutibile si è voluto trarre argomento per sostenere che le nazioni, essendo posteriori alla comunità culturale dei popoli europei quale si manifestava nell'Antichità e nel Medio Evo, rappresentano un progresso su di essa. Ma questa argomentazione sarebbe giusta solo nel caso in cui il progresso si fosse arrestato nel XIX secolo durante il quale si è costituita la maggior parte delle nazioni europee (1). Dal momento però che il progresso non si è arrestato, si deve concludere che il *momento nazionale* è superato nel XX secolo da numerosi punti di vista e in primo luogo, perché nessuna nazione europea può più vivere con le sue sole risorse economiche o culturali, né può assicurare, da sola, la propria difesa; secondariamente perché le condizioni del XX secolo esigono la creazione di grandi mercati continentali e la costituzione di centri per la ricerca scientifica e tecnica troppo costosi per ciascun paese europeo preso singolarmente; infine, perché la tecnica moderna, con i mezzi aerei, la radio, la televisione, è in grado di superare comunque senza ostacoli qualsiasi frontiera nazionale.

Al fine di conservare e sviluppare, in un'era tecnicizzata come la nostra, una cultura di tipo generale, una consapevolezza, in altre parole, dell'interdipendenza storica ed effettiva esistente fra tutte le discipline in cui si divide il piano di studi scolastici, considerate sia *sub specie* statica che *sub specie* dinamica, l'insegnante dovrebbe costantemente preoccuparsi di far vedere come la cultura europea costituisca un'*unità di fatto* prima di essere suddivisa orizzontalmente per discipline scolastiche, e verticalmente in « zone nazionali », e come sia caratterizzata da *elementi diversificatori* che non sono definibili in senso nazionale moderno, ma presenti e sovrapposti nelle diverse regioni, talché è possibile avere, nello stesso luogo, differenze religiose e linguistiche, od economiche e politiche.

(1) Su 26 nazioni europee, 15 sono sorte dopo il 1848. Solo la Francia, la Spagna, il Portogallo, l'Inghilterra, la Svezia, la Danimarca, l'Olanda, l'Austria, il Belgio, la Grecia e la Svizzera esistevano nel 1847.

I brani seguenti — lo ripetiamo — non hanno certamente l'ambizione di fornire materia di lezione su alcuni argomenti definiti. Con essi si vuol semplicemente ricordare un certo numero di *fatti* che potrebbero essere utilmente citati in occasione di lezioni di storia, di geografia, di letteratura, di scienze, di economia, e di educazione civica.

Le comuni origini della cultura europea.

« Toute race et toute terre qui a été successivement romanisée, christianisée et soumise, quant à son esprit, à la discipline des Grecs, est absolument européenne. »

Paul Valéry (Variété I, p. 49)

La civiltà europea è talmente complessa che è impossibile ricondurla ad un unico principio creatore e normativo che dia la chiave per cogliere l'unità di fondo di tutti gli sviluppi culturali, politici ed economici: solo il ricorso alle *diverse* origini permetterà di farne comprendere la dinamica generale e le ispirazioni fondamentali.

Le tre fonti principali della nostra cultura comune possono essere simbolizzate dai nomi di Atene, di Roma e di Gerusalemme, vale a dire dal pensiero greco, dall'ordine pubblico romano e dalla religione ebraica, elementi, tutti e tre, che confluiscono e si uniscono dal I al VI secolo, nel cristianesimo.

Non vale la pena dilungarci, perché è troppo ovvio, sul prezioso patrimonio culturale e spirituale che abbiamo ereditato dai Greci: basta pensare alla ragione, considerata come la facoltà antitetica al misterioso mondo della magia, e alla dialettica, che non è solo dialogo e discussione, ma anche penetrazione concettuale della realtà e si oppone alle rigide schematizzazioni e agli immobili formulari dei testi orientali; né si dimentichi la logica, la retorica, la filosofia, la medicina (Ippocrate), la storia (Erodoto e Tucidide), ed ancora la geometria, la musica (scala di Aristogene), l'architettura (teoria delle proporzioni), ed infine la tragedia (Eschilo, Sofocle). I concetti di *misura* e di *critica* dominano — com'è noto — la cultura greca in tutte le sue manifestazioni e la distinguono radicalmente di fronte alle culture asiatiche, dalle quali, d'altronde, essa attinse tanti elementi, come, per esempio, l'astronomia babilonese e le leggi egiziane, l'alfabeto accadico e il misticismo della Persia e dell'India.

Costituiscono, invece, patrimonio che ci deriva dai Romani le nostre strutture istituzionali, nonché la concezione unitaria del Mondo, quella di Stato, di Impero, di Repubblica, di Legge, del Diritto, di Città organizzata e di cittadino, di amministrazione e di funzione sociale.

E ci provengono, infine, dagli Ebrei, la fede in un solo Dio trascendente che non tollera idoli (« non avrai altro Dio fuori che me »), le

idee di giustizia morale, considerate come antitetiche del formalismo legale, il senso della profezia in opposizione al ritualismo.

Tutti questi precedenti elementi verranno assunti dalla teologia cristiana che andrà prendendo forma nei grandi Concilii Ecumenici dal IV al VII secolo. Dal dogma della Trinità deriverà così il concetto fondamentale di persona umana, e con il dogma dell'Incarnazione verrà affermata la realtà della materia e la dignità del corpo non sufficientemente valutati dal pensiero orientale, e la scienza potrà aggiungere allo studio dei fenomeni cosmici quello, condotto in piena legittimità, relativo ai fenomeni concernenti la materia ed il corpo, considerati, anch'essi, « creazione di Dio ».

In sostanza, il cristianesimo formula una *fede di origine ebraica* in termini di *pensiero greco*, e fa proprie, nell'organizzazione della sua Chiesa, le *strutture romane*. D'altra parte, va ricordato come il cristianesimo, che ha combattuto, sin dal suo sorgere, il fenomeno della schiavitù a Roma, il disdegno greco per il lavoro manuale (considerato da Platone indegno di un cittadino) l'isolamento ebraico e il fatalismo mistico dell'Oriente, abbia, correlativamente, sviluppato il concetto della dignità della persona umana, posto il fondamento delle libertà democratiche con il principio dell'uguaglianza di tutti gli uomini di fronte a Dio, ed affermato la dignità del lavoro e della ricerca, dando così una base morale alla tecnica ed alle scienze, e come abbia, infine, sostenuto il principio di una verità universale, valida in tutti i tempi e per tutti i luoghi, affermazione questa che giustificherà l'espansione mondiale della sola civiltà dell'Occidente.

Altre influenze germaniche, celtiche, arabe, verranno ad arricchire, nel corso dei secoli, questa nostra civiltà alla quale il Cristianesimo aveva imposto, con grandiosa opera di sintesi, caratteristiche greche, romane, ebraiche. Onore, fedeltà, spirito di corpo e di gruppo, libertà, diritto privato e feudalità costituiranno così gli apporti germanici, mentre il contributo celtico sarà costituito dal misticismo e dal naturalismo, e quello arabo dalla speculazione religiosa, razionalista e mistica che influenzerà le nostre élites durante il Medio Evo.

Anche per quanto riguarda le lingue europee, esse provengono da uno stesso ceppo comune, l'indo-europeo. In ognuna di esse si ritrovano, quantunque in quantità variabile, radici e termini greci, romani e germanici, e, sia pure in minor numero, celtici ed arabi. Tutte le nostre lingue, salvo l'eccezione basca e quella finno-ungarica, appartengono ad una *stessa famiglia* ed hanno innumerevoli termini in comune nel campo per esempio della scienza, della tecnica, della religione e del diritto. Inoltre, esse sono simili, contrariamente a quanto avviene per le lingue del Nord e del Sud dell'India e della Russia europea ed asiatica, che sono radicalmente differenti (il che non impedisce, d'altra parte, che questi paesi siano oggi politicamente uniti).

Nella letteratura, filosofia, dottrina politica e sociale di ciascuna nazione d'Europa si incontrano costantemente da duemila anni riferimenti continui alla Bibbia, a Platone, a Socrate, a Erodoto, a Cesare, a Virgilio, a Cicerone, al Credo dei grandi Concilii, ai Padri della Chiesa.

Tutti questi incontestabili fatti definiscono nel loro insieme una civiltà ed una cultura comuni e per le origini è per la millenaria evoluzione.

Forme d'arte, stili, scuole.

« Tout est venu à l'Europe, et tout en est venu, ou presque tout ».

Paul Valéry (Variété I, p. 24)

1. - Le forme d'arte dei nostri paesi sono tipiche della civiltà europea e sconosciute alle altre civiltà salvo in alcuni casi in cui la civiltà occidentale ha recentemente avuto il sopravvento.

Il romanzo, il sonetto, la tragedia, la commedia, il saggio, sono infatti forme letterarie europee e sconosciute, per esempio, alla letteratura indiana, caratterizzata quasi esclusivamente da epopee mitologiche, inni, trattati e commentari religiosi o filosofici e da drammi e poemi sacri.

Nel campo figurativo, il quadro, a soggetto vario, è una nostra forma d'arte imitata solo da poco in Asia.

Per quanto riguarda le forme musicali, la *sinfonia*, il *concerto*, il *quartetto*, la *sonata*, l'*opera* e l'*operetta* sono europee e comuni a tutti i nostri popoli. Non solo: ciò che noi chiamiamo « musica » non ha alcun equivalente reale nelle altre culture; un Asiatico non « comprende » le nostre opere, allo stesso modo che la sua musica non evoca niente nel nostro spirito, per il fondamentale motivo, appunto, che la musica è l'espressione di una determinata concezione di vita. Prendiamo il *concerto* ed il *coro*, per fare un esempio: l'uno e l'altro sono forme musicali tipiche della nostra civiltà, in quanto il temperamento dell'autonomia individuale nell'armonia collettiva dei suoni o delle voci rivela la profonda vocazione « sociale », « comunitaria », dell'uomo europeo.

2. - Come conseguenza del fatto che la cultura europea si è abbeverata alle stesse fonti ideali (Antichità, Bibbia, Folklore), si è verificato il sorgere, presso tutti i popoli europei, di determinati, identici problemi culturali, ognuno dei quali ha esercitato la propria influenza quasi simultaneamente, attraverso correnti di idee, scuole, mode.

Il classicismo, il romanticismo, il simbolismo, lo stile romanico, gotico e barocco, tanto per citare casi concreti, sono fenomeni europei di cui si ritrovano le testimonianze presso tutti i nostri popoli, dall'Italia alla Scozia, e dalla Spagna alla Scandinavia.

Allo stesso modo, nel XX secolo, tutta la pittura contemporanea è stata influenzata dalla Scuola di Parigi (formata da artisti francesi, russi, italiani, olandesi, tedeschi) e concezioni pittoriche come il cubismo, il surrealismo, l'espressionismo, il futurismo e la pittura astratta hanno contemporaneamente fatto sorgere, in tutte le nostre capitali, le stesse polemiche artistiche, letterarie ed ideologiche.

Altri orientamenti comuni alla cultura europea sono costituiti: nel settore musicale dal Balletto Russo e dalla Scuola Dodecafonica; in architettura dal Bauhaus, e dal funzionalismo di Le Corbusier; in psicanalisi da Freud, Adler, C. G. Jung e dalle loro teorie; in teologia da J. Maritain e dalla Scuola Neotomista per i cattolici e da Karl Barth e dalla Scuola Dialettica per i protestanti; in filosofia dall'esistenzialismo — che va da Kierkegaard ad Heidegger e ai loro seguaci cristiani ed atei — dal

neopositivismo inglese e dalla Scuola di Vienna; in pedagogia dalla Montessori, dall'Istituto Rousseau e da Jean Piaget e la « scoperta del bambino »; in economia dal marxismo, dalla dottrina keinesiana, dal dirigismo e dal neoliberismo; nel settore scientifico dalle molteplici teorie e dalle continue scoperte...

Tutti questi apporti culturali vengono a confluire nei centri intellettuali di tutta Europa e vengono discussi e utilizzati come punti fermi sulle riviste e sulle pubblicazioni, nelle università, nelle critiche e nelle conversazioni intellettuali. Ciò dimostra, in altre parole, che *i nostri problemi culturali sono gli stessi in una data « epoca », indipendentemente dalla nostra nazionalità.*

Le stesse osservazioni possono essere fatte per quanto concerne le forme istituzionali e le scuole di pensiero *politiche e sociali*: il *parlamento*, la *separazione dei poteri*, la *libera concorrenza*, il *dirigismo economico*, le *forme sindacali e cooperative* nel settore dell'organizzazione del lavoro sono non solo esperienze politiche e sociali che si presentano quasi contemporaneamente a tutte le nazioni europee, derivando, tutte, dal comune denominatore del retaggio culturale d'Europa, ma anche forme di convivenza politica e sociale imitate da tutti i popoli della terra che, grazie a tali apporti, sono in grado di vivere e convivere civilmente. In questo senso si può parlare di una unità del genere umano, la « prima » che sia dato riscontrare, determinata, appunto, dall'adozione universale delle istituzioni, delle esperienze tecniche e delle lingue delle nazioni europee. Dopo tutto questo, l'Europa non può lecitamente nutrire dubbi sulla propria unità.

Evoluzione culturale comune.

Solo facendo riferimento alla profonda affinità esistente fra i popoli europei si può dare una spiegazione plausibile del fatto che le grandi correnti culturali hanno fatto sentire la loro influenza in Europa quasi simultaneamente.

Se prendiamo — come esempi — la storia della musica, della pittura, della poesia e del romanzo, possiamo osservare come in tutta Europa abbia avuto luogo un'evoluzione analoga; basterà del resto un'analisi dell'« iter » evolutivo compiuto dalla musica per osservare come effettivamente la nostra cultura abbia, tutta, un carattere squisitamente europeo. Anche nel campo della musica, infatti, si ritrovano le influenze ebraiche, greche e romane: la liturgia della Chiesa, fin dai primi secoli della nostra èra, utilizza la *salmodia ebraica*, combinandola prima con la lingua greca e poi con quella latina e diffonde poi per tutta l'Europa il canto ambrosiano (IV secolo) e quello gregoriano (VI secolo), ognuno dei quali può riferirsi, sia pure a diverso titolo, alle primitive forme corali liturgiche.

Dopo la musica sacra, ecco la musica profana che si diffonde, dal suolo della Francia (dove nel XII secolo era nata, influenzata dagli Arabi dell'Andalusia, *la canzone dei trovatori*) verso le province germaniche col « Minnesang », sviluppandosi poi, per quanto riguarda l'Italia, soprattutto nella Firenze dantesca e nella Perugia del XIV secolo. Nel XV secolo,

Guillaume Dufay, Ockeghem, Josquin des Prés sono i maggiori rappresentanti di una grande Scuola fiamminga sorta nelle città del Nord dove affluiscono dall'Italia le vie commerciali terrestri e marittime: erede diretta di questa scuola fiamminga è la Scuola borgognona del XVI secolo, che trova la sua figura più rappresentativa in Roland de Lassus. L'influenza di questi maestri, chiamati in Inghilterra, in Francia e soprattutto in Italia, fa sorgere la scuola *romana* di Palestrina e la scuola *veneziana*. Ed è a Venezia appunto che verranno a formarsi i primi compositori *tedeschi* (Hassler, Schütz) precursori di Bach, che si ispirerà, a sua volta, direttamente a maestri italiani come il Vivaldi.

L'opera nasce a Firenze e a Mantova con Peri e Monteverdi nel XVII secolo dopo di che viene introdotta a Parigi da un italiano, Lulli: lo stesso si dica per la cantata, la sonata, e il concerto.

La Scuola francese, con Lalande, Charpentier, Couperin, e poi Rameau, influenza gli inglesi ed i tedeschi, mentre questi ultimi con Haendel, che si rifaceva in definitiva alla scuola italiana (1), sensibilizzano alla musica tedesca l'Inghilterra del XVIII secolo, e con Gluck fanno trionfare a Parigi le proprie opere. Per i paesi germanici che avevano misconosciuto Bach, Haendel e Gluck, è l'ora d'oro della musica: l'Austria con Mozart, Haydn e Schubert, poi la Germania con Beethoven, Schumann e Wagner dominano il XIX secolo.

In Germania, quindi, prima di fondare la loro scuola resa celebre da Rimski-Korsakoff, Moussorgski, Ciaikowski, ecco arrivare i Russi a ricevervi la loro formazione, mentre, nel XX secolo, è la Russia con Strawinski ed i Balletti di Diaghilev che a sua volta influenza i paesi occidentali europei, in cui vengono a formarsi, sia detto per inciso, i compositori americani di oggi.

Percorso pressoché identico compie, nelle sue grandi linee, anche la Pittura, bizantina in origine, « latinizzata » da Giotto e dai pittori italiani del Quattrocento, e arricchita poi dalle scuole fiamminga, italiana, francese e tedesca, rispettivamente con Jean van Eyck, Memling, Masaccio, Charonton, Fouquet, Conrad Witz e Grünewald.

La reciproca influenza fra l'una e l'altra scuola, sono dovute, soprattutto, ai frequenti viaggi dei pittori. A quell'epoca la *natio* di un artista è la sua città, la sua regione e soprattutto lo stile della sua scuola.

Nel XVI e nel XVII secolo, si formano, con diramazioni in Spagna, Portogallo, Germania e quindi in Inghilterra, la grande Scuola olandese, quella italiana del Nord e quella francese, che vede il suo trionfo nel XIX secolo, con i pittori che vanno da Delacroix agli Impressionisti e che infine, nel XX secolo, con la Scuola di Parigi, cosmopolita per l'origine dei suoi maestri, esercita un'influenza mondiale.

La musica e la pittura, quindi — e così la filosofia, l'architettura e le scienze — sono patrimonio non di questa o di quella nazione presa separatamente, bensì dell'*insieme* delle nazioni europee. L'*« iter » geografico e storico della loro evoluzione non corrisponde ad una delle nostre nazioni moderne in particolare ma le tocca tutte*. Vedasi, a titolo di dimo-

(1) Haendel era infatti allievo del danese Buxtehude, il quale apparteneva alla scuola di Schütz, allievo a sua volta di italiani.

strazione, l'esempio delle Fiandre, della Borgogna e della Renania che, pur costituendo una unità spirituale per quel che riguarda la storia della musica, della pittura, della architettura e della mistica, risultano divise dai confini di sei diverse nazioni.

L'espressione, oggi corrente, di « cultura nazionale » è dunque spoglia di fondamenti storici. Le teorie sulle quali essa si appoggiava all'epoca della sua apparizione nel XIX secolo — si ricordi Herder, che fonda i « caratteri nazionali » sul folklore, sulle canzoni popolari e la lingua, e poi Hegel, col suo *Volksgeist* (2) — sono abbandonate, da quando si è dimostrato che gli elementi folkloristici appartengono proprio al più antico ceppo comune di tutti i nostri popoli.

Il concetto di nazione impostosi soltanto nel XX secolo, è stato subito confuso con la lingua predominante e con le frontiere di uno Stato che sono invece due realtà assolutamente diverse. Il duplice errore è evidente, qualora si consideri — come già abbiamo fatto osservare — che la cultura si è sviluppata in Europa indipendentemente dal tracciato attuale delle frontiere nazionali. E del resto, è facile dimostrare che le nostre lingue non corrispondono più alle nostre nazioni geografiche, né ai principali fatti culturali europei.

Si potrebbero citare due esempi, relativi alle lingue ed alla letteratura; per quanto riguarda il primo esempio è chiaro che lingua e nazione non sono sinonimi: basta pensare al fatto che la maggior parte dei francesi d'oggi hanno parlato per secoli lingue differenti da quella dell'Ile de France, imposta nel 1539 da Francesco I; che nelle zone periferiche si parla ancora oggi tedesco, bretone, basco, catalano, italiano, provenzale, fiammingo e arabo, per non dire dei dialetti del centro-nord, dove è nato il francese; mentre invece si parla la stessa lingua in nazioni diverse, come nel caso delle due Germanie, dell'Austria, della Svizzera tedesca, del Lussemburgo, dell'Italia Tridentina, della regione dei Sudeti, della Transilvania rumena.

Per quanto concerne, invece, il secondo esempio bisogna subito dire che la letteratura è il « fenomeno culturale » più strettamente legato alla lingua: ma se è vero che la poesia è nata con la lingua d'Oc ed il romanzo è sorto nel « settore bretone » comprendente il Nord della Francia, la Bretagna, il Galles e l'Irlanda, è altrettanto vero che si conoscono versioni del « Tristano » nella maggior parte delle lingue scritte nel Medio Evo, dalla Spagna fino alla Russia e che il romanzo d'amore dei nostri giorni ricalca, ancora fedelmente, quel modello ormai così remoto.

In altri termini, è vero che le scuole locali, le tradizioni regionali, la diversa incidenza delle pur comuni esperienze, ed il « *genius loci* » costituiscono un prezioso e creativo patrimonio culturale, ma non è affatto vero, d'altra parte, che tutto ciò coincida con la realtà politica dei moderni stati nazionali.

Questi ultimi hanno già svolto una loro funzione, utile e liberatrice, nel XIX secolo, combattendo gli interessi locali contrari all'interesse generale: oggi la loro funzione viene ripresa, al livello delle realtà del XX secolo, dall'unione europea.

(2) Spirito popolare.

Conclusioni.

Riassumendo, possiamo sintetizzare in sei punti i compiti dell'insegnante « europeo »:

1. - Risvegliare nell'alunno una coscienza sempre più chiara della « cultura generale », intesa come fondo comune di tutte le singole conoscenze, particolarmente in un'epoca tecnicizzata come la nostra, in cui la specializzazione tenta di sostituirsi allo studio umanistico anziché completarlo.

2. - Mostrare, con esempi precisi e calzanti, l'*interdipendenza di ogni singola materia con le altre.*

3. - Mettere in rilievo come *solo una prospettiva europea* (e non nazionale) sia conforme alla realtà storica e permetta di seguire intellegibilmente l'evoluzione dell'arte, della letteratura, della filosofia, delle scienze e delle istituzioni politiche e sociali.

4. - Sollecitare la curiosità degli allievi, ponendo loro la domanda: « Qual'è lo spirito proprio della cultura europea »?

Far vedere per mezzo di costanti riferimenti alle origini comuni, come gli Europei, ed essi soli, abbiano creato i concetti di *Persona, Città, Comune, Chiesa* e, insieme, le scienze fisiche, la tecnica, e le macchine industriali.

5. - Mostrare, per contrasto, l'*unità fondamentale della nostra civiltà*, per mezzo di riferimenti occasionali alle altre culture.

Sottolineare il valore universale della civiltà europea, mostrando come tutti i popoli della terra, abbiano teso, o tendano, all'*euuropeizzazione* (più o meno parziale), sia relativamente alle esperienze culturali e sociali, sia relativamente alle esperienze tecniche.

6. - Mostrare come l'unità fondamentale e storica della cultura europea offra una solida base all'unione politica dei nostri popoli.

BIBLIOGRAFIA

a) Sui problemi generali europei:

L'Histoire, di ARNOLD J. TOYNBEE (traduzione di « A study of history »), Gallimard, Parigi, 1951, pp. 652 (v. soprattutto l'introduzione pp. 7-61).

b) Sulla comune cultura degli europei:

L'Europe s'inscrit dans les faits, Bollettino del CEC n. 6, 1957, brochure di 64 pagine (edizione in francese, tedesco, italiano, inglese, greco, norvegese).

Plans de causeries, Bollettino del CEC n. 6, 1958.

Europe and the europeans, di MAX BELOFF, Chatto and Windus, Londra, 1957, pp. 300 (v. soprattutto i capitoli sulla scienza e la filosofia).

Notes towards a definition of culture, di T. S. ELIOT, Faber and Faber, Londra, 1951 (v. soprattutto l'appendice: tre conversazioni alla radio sulla unità di cultura degli europei).

Portrait de l'Europe, di SALVADOR DE MADARIAGA, Calmann-Levy, Parigi, 1952 (Gli eroi e i miti comuni).

c) Sulle origine comuni:

Variété I, di PAUL VALÉRY, Gallimard, Parigi, 1924, pp. 270 (v. soprattutto « La crise de l'Esprit » e « Note », pp. 12-49, definizione classica delle Tre Origini).

Valeur et Avenir de la Civilisation Occidentale, di LOUIS ROUGIER, nella « Revue des Deux Mondes », aprile 1958.

Les origines de la Civilisation Européenne, tomo I, di H. BRUGMANS, G. Thone, Liegi, 1958 (v. la I parte, « Héritages Européens »).

Le monde barbare et sa fusion avec le monde antique, I. I Celti; II. I Germani; tomo V di *La formation de l'Europe*, di G. DE REYNOLD, Plon, Parigi, 1953.

d) Sui legami tra i valori spirituali d'Europa e la sua tecnica scientifica:

L'aventure occidentale de l'Homme, di D. DE ROUGEMONT, Albin Michel, Parigi, 1957, pp. 276 (dai Concilii alla bomba atomica).

L'Europe de l'énergie, di D. DE ROUGEMONT, in « Education », Bruxelles, dicembre 1958.

e) Sulla storia dell'idea europea:

Europa, storia di un'idea, di C. CURCIO, Vallecchi, Firenze, 1958.

Parte seconda

LETTERATURA

AVVERTENZA. — *Benché al testo originale francese di questo capitolo siano state apportate lievi variazioni per adattarlo alla realtà scolastica italiana, tuttavia esso risente ovviamente dell'insegnamento francese: riteniamo in ogni caso di presentarlo agli insegnanti italiani, oltre che per il suo valore intrinseco, per la diffusa conoscenza della letteratura francese in Italia, che ne rende accessibili tutti i riferimenti.*

Un problema estremamente vasto e complesso che si pone ai docenti di oggi è quello relativo al come attuare un insegnamento delle lettere in senso europeo. Un corollario di questo problema, se non, addirittura, una più analitica formulazione dello stesso, pone invece il quesito dei mezzi da usare, a livello *informativo* ed a livello *culturale*, per assolvere a tale compito fondamentale.

La risposta a questi due interrogativi può essere ricercata sulla falsariga di due principi guida estremamente semplici. In primo luogo, è necessario saper *vedere meglio* gli altri, nel senso letterale del termine; secondariamente, occorre fare uno sforzo per riuscire a vedere noi stessi come ci vedono gli altri.

E' un fatto, invero, che gli spostamenti di persone da un luogo all'altro non comportano necessariamente un miglioramento ed un affinamento della propria esperienza e della propria cultura. Uno sciocco non potrà infatti mai vedere cose intelligenti o, comunque, obbiettive: molte persone sono capaci di andare a Londra e di scorgere effettivamente, negli Inglesi, altrettante caricature perfettamente simili a quella, ormai famosa, del Maggiore Thompson. Rivolgersi verso mentalità aperte ed intelligenti, più sensibili agli apporti qualificati come stranieri, è l'unico modo di evitare il rischio di avere delle idee completamente errate. Una volta che siano entrate nel nostro bagaglio culturale cognizioni più rispondenti alla effettiva realtà delle cose, il quesito che ci dovremmo porre è quello relativo alle correzioni da apportare al nostro metodo tradizionale dell'insegnamento delle lettere. Tanto per fare un esempio, i testi di letteratura francese hanno abituato i Francesi a considerare le letterature straniere in funzione della loro; ognuna di esse appare per avere una precisa funzione in un periodo limitato: l'Italia del Rinascimento, la Spagna del XVII secolo, l'Inghilterra del XVIII secolo, la Germania della fine del XVIII e del XIX secolo nel corso del quale ecco riapparire, per la seconda volta, la Spagna e l'Inghilterra; per quanto riguarda i paesi scandinavi e la Russia, invece, non c'è traccia fino alla fine del XIX secolo.

Ora, è vero che ogni letteratura ha il suo periodo d'oro in cui più vasto è il suo diffondersi; tuttavia essa non cessa di esistere nelle epoche

in cui è meno appariscente la sua influenza sopra un'altra letteratura, al contrario essa ha sempre continuità ed evoluzione propria.

Perfino per quanto riguarda il pubblico sufficientemente colto, è soprattutto per mezzo di traduzioni che esso viene a conoscenza delle letterature straniere, anche simili alla sua, che altrimenti ignorerebbe. Si può osservare che oggigiorno, grazie a questo tramite, c'è un certo entusiasmo per la letteratura inglese, o più esattamente, per le letterature di espressione anglo-sassone, con riferimento quasi esclusivo, in ogni caso, a grandi romanzieri contemporanei o a taluni scrittori dell'ottocento: i classici antichi, come Milton e Fielding ad esempio, sono ignorati ed abbandonati. Ora, se non vogliamo dimenticare i massimi rappresentanti della letteratura, dovremo sforzarci di far meglio conoscere nella scuola, sin dal Liceo ed anche molto prima, quali fondamentali ricchezze per la cultura europea rappresentino oltre Dante e l'epopea cavalleresca italiana, il lirismo ed il teatro spagnolo del secolo d'oro, il teatro elisabettiano, la scuola classica francese, l'evoluzione europea del romanticismo e del simbolismo.

A tal fine, tuttavia, è necessario che ci poniamo in una prospettiva più generale. Si può indicare, a titolo d'esempio, quella adottata da Gilbert Highet nella sua opera *The Classical Tradition*, poiché è caratteristico lo schema che egli segue.

Ai periodi dell'alto Medio Evo e del Medio Evo seguono, in questa opera, tre epoche: il Rinascimento (XV e XVI secolo), l'Età Barocca (XVII e XVIII secolo) e l'Età Moderna, che inizia alla fine del XVIII secolo, con le rivoluzioni americana e francese ed il movimento romantico e che si prolunga fino ai nostri giorni.

I Francesi rimangono sorpresi di tale partizione, perché essa non riserva un posto particolare all'età classica, che Highet considera compresa nell'*età barocca*: barocca è per lui la tragedia di Racine, come quella di Dryden o il melodramma del Metastasio, barocca la prosa di Fénelon e quella di Gibbon.

Le decise obiezioni dei Francesi a questa tesi sembrano essere giuste, in quanto si ritiene, da parte loro, che la scuola classica francese si sia affermata assumendo delle caratteristiche piuttosto antitetiche al barocco. Una attenta riflessione ci può far capire, tuttavia, che tale contrapposizione non è così univoca come sembra. Il barocco è infatti una corrente artistica ricca e complessa, e la scuola classica francese, benché caratterizzata dalle sue tendenze nette e chiare, può essere fatta rientrare come una creazione particolare nel contesto di uno sviluppo più generico. D'altra parte, la valorizzazione del barocco, per chi si pone dal punto di vista della letteratura europea — e si pensi al legame fra Italia, Spagna e Fiandre, ed anche alla « diagonale » Austria-Spagna, così ben analizzata da Curtius a proposito dell'opera di Hofmannsthal —, attira di più l'attenzione sugli aspetti che esso ha presentato nella stessa letteratura francese.

Cambia, così, la prospettiva quando ci si pone dal punto di vista europeo, ma il cambiamento può essere utile anche ai fini di una migliore comprensione delle letterature nazionali.

Il secondo compito che dobbiamo assolvere consiste nel compiere il tentativo di *vederci*, per quanto attiene ai valori della nostra letteratura, così come *ci vedono gli altri*. Infatti, anche noi abbiamo formato, di noi stessi, dei comodi e compiacenti stereotipi e quindi non è affatto difficile

che uno straniero dia giudizi più acuti. A questo proposito va meditato quanto fece osservare, un giorno, Harold Nicholson: « I più illustri capolavori della letteratura francese valgono, in definitiva, grazie a dei pregi che non sono quelli che i Francesi, di solito, usano attribuirsi ». I giudizi sui nostri scrittori, dovranno quindi essere richiesti a critici insigni per cultura e, conseguentemente, per spirito europeo: ad un Benedetto Croce, ad un Valery Larbaud, ad un T. S. Eliot, saggista, poeta e drammaturgo, ed a un Ernst Robert Curtius.

All'Abazia di Royaumont si sono riuniti più volte intellettuali di diversi paesi, allo scopo di esaminare in comune dei problemi analoghi. In una delle varie sessioni tenute, si è cercato di indicare gli apporti essenziali delle correnti d'arte e di idee che hanno vivificato la cultura europea. Le conclusioni cui questo dibattito è giunto ci permettono di anticipare una risposta al problema che siamo studiando, e cioè al problema relativo all'inserimento dell'insegnamento letterario nel contesto di una storia della cultura di carattere europeo. Ciascuno dei temi indicati può, in effetti, essere ritrovato in più letterature, solo manifestandosi con più o meno vigore in questa o quella letteratura. Sottolineando gli apporti fondamentali, si possono così enucleare i contributi di diversi paesi che qui riportiamo schematicamente:

Apporto italiano:

- 1) il senso delle forme d'arte dal Petrarca alla Melica del '700;
- 2) una certa arte di vivere;
- 3) l'idea di una scienza politica.

Apporto spagnolo:

- 1) tema dell'insuccesso fecondo, del punto d'onore del « servizio inutile »;
- 2) strettamente legato a questo tema, di cui forma, in qualche modo, la controparte, ecco l'ossessione di un realismo che sembra deridere l'idealismo individuale, nel che si concreta, sostanzialmente, il contrasto fondamentale del *Don Chisciotte*;
- 3) il tema picaresco, per quel tanto che, oltre il realismo, esso manifesta di tendenza verso le classi sociali.

Apporto inglese:

- 1) la nozione di cittadino;
- 2) la concezione parossistica del dramma (esempio di Shakespeare);
- 3) la concezione dell'*humour*, la cui storia è complessa, poiché si tratta di un atteggiamento di fronte alla vita, che conduce, da un lato, al tema dell'utopia, così dolce agli Inglesi, dall'altro allo stile del dandy.

Apporto tedesco:

- 1) tema dell'individuo opposto alla società che lo annienta (tema russoviano amplificato nel *Werther* di Goethe);
- 2) tema del romanzo di formazione, quello di Wilhelm Meister e di tanti altri romanzi tedeschi;

3) tema del fantastico, legato ad una ironia metafisica sull'*ego* è sulla esistenza;

4) concezione del lirismo cosmico, con Goethe, con Hölderlin, che porta nella letteratura tedesca un senso della totalità di cui si possono riconoscere altri aspetti nel simbolismo, nella storia, nella filosofia.

Apporto francese:

1) bisogna innanzitutto far notare che l'importanza della letteratura francese del Medio Evo è più riconosciuta dagli specialisti stranieri che dai Francesi stessi;

2) d'altra parte, la perfezione del classicismo francese nel XVII secolo è sempre ammiratissima, anche se si constata un più vivo interesse per il periodo precedente, che è quello del barocco;

3) alla letteratura francese sono ancora generalmente riconosciuti due pregi: la finezza e la precisione dell'analisi psicologica e morale e l'abilità tecnica riguardo allo stile, specialmente per quanto riguarda il romanzo ed il teatro;

4) infine, il genio poetico, per lungo tempo contestato ai Francesi, non lo è più da quando Baudelaire ed i suoi simbolisti hanno goduto il favore dell'*élite* internazionale.

Bisogna poi riconoscere che nelle letterature europee si sono determinate linee direttrici che si ripetono sempre; giusta è la considerazione del grande linguista Alfred Meillet il quale definiva l'Europa come una civiltà che riposa sopra due assi, Omero e la Bibbia, detti anche, in altri termini, l'asse greco-latino e l'asse ebraico-cristiano. Tale considerazione è sempre giusta, perché senza questi due assi l'Europa è inconcepibile sul piano dello spirito.

Per quanto riguarda il cosiddetto asse greco-latino, bisogna subito denunciare con vigore un pregiudizio assurdo, quello che, facendo rivivere una vana controversia fra gli antichi ed i moderni, crede di poter mettere l'uno di fronte all'altro due gruppi di umanisti, gli uni rivolti verso il passato e gli altri che si riserverebbero il settore delle lettere moderne, tesi verso l'avvenire. Ora, non si può dividere così l'umanesimo, né si può staccarlo dalle sue origini quando le tradizioni antiche sono ancora vitali.

Chi potrebbe confutarne la presenza in un Valéry ed in un Claudel, in uno Spitteler, ed in un T. S. Eliot, in un Montale ed in un Quasimodo? Mai come ora si è tanto scritto sul significato dei miti greci, cui il teatro costantemente si ispira. La semplicistica opposizione fra passato ed avvenire si basa, nel settore della cultura letteraria, sopra un malinteso che bisogna dissipare; non esiste infatti né passato né avvenire: tutto si riduce, in effetti, ad un presente mentale.

Vale la pena di riportare quanto scrive G. Highet: « *The difference between an educated man and an uneducated man is that the uneducated man lives only for the moment, reading its newspaper and watching the latest moving-picture, while the educated man lives in a far widest present, that vital eternity in which the psalms of David and the plays of Shakespeare, the epistles of Paul and the dialogues of Platon speak the same*

charm and power that made them immortal the instant they were written » (1).

Un presente di gran lunga più vasto, dunque: il presente mentale di un uomo che visita Firenze non contiene solamente il Rinascimento di Lorenzo dei Medici e di Marsilio Ficino, ma anche Platone che l'ha ispirato.

La vita spirituale *dell'uomo europeo* si alimenta ancora ad un'altra sorgente, alla tradizione ebraico-cristiana, cioè al Nuovo ed Antico Testamento ed alle immense conseguenze che da tutto ciò deriva non solo nell'ambito del pensiero religioso, ma in quello dell'arte, ed in particolare dell'arte letteraria. Il riferimento, l'immagine, l'allusione biblica sono naturali agli scrittori dei paesi europei. Per comprenderli, quindi, è necessario avere una sufficiente conoscenza di questa fonte essenziale che, se non conosciuta, costituisce una enorme ed inconcepibile lacuna nella cultura di un uomo occidentale. In definitiva, seguendo queste due grandi tradizioni, noi potremo abbracciare l'umanesimo europeo nel suo insieme e nel suo sviluppo, seguendo il giuoco complesso degli incroci di influenze, degli atteggiamenti e delle reazioni più disparate.

Gli Italiani e i Francesi hanno una tendenza particolare a credere che la tradizione greco-latina sia loro devoluta come per una eredità particolare. Ma l'apporto della cultura greca è fondamentale anche in Milton — insieme con la Bibbia —, in Keats, in Shelley e in Swinburne, come lo è in Goethe e in Hölderlin.

Bisogna notare, inoltre, che dalla fonte greca paesi come la Germania e la Francia hanno preso, conformemente al loro proprio genio, elementi diversi e, in un certo senso, complementari, l'uno essendo più dionisiaco e l'altro più apollineo. Così questa tradizione, entrata, in diverso modo, a far parte della cultura moderna europea, ci appare come un bene antico posto all'origine di tale cultura, che si è diviso fra eredi diversi e che un umanista europeo deve potere riaffermare nella sua ricca integrità.

La cultura utilizza l'informazione, ma non per questo scende al livello di questa. Bisogna tener presente che — secondo la formula di Malraux: « la cultura è l'eredità della *qualità* del mondo » — essa non potrebbe definirsi solo attraverso il contenuto delle opere: è la *qualità artistica* che bisogna prendere in considerazione. L'umanesimo europeo non consiste in una collezione di testi di scrittori che hanno parlato dell'Europa. Da tale ipotetica collezione si potrebbe tirar fuori, semmai, una specie di istruzione civica europea, ma mai una cultura.

Situare il contenuto al primo posto, significherebbe considerare la forma tutt'al più come un ornamento piacevole; ma un'opera senza valore artistico non ci tocca e resta estranea a noi, ed anche se ci informa e ci istruisce — se si vuole — essa certo non arricchisce qualitativamente la nostra cultura. I temi e le correnti di idee indicano senza dubbio le grandi

(1) « La differenza fra un uomo istruito ed un uomo non istruito consiste nel fatto che l'uomo non istruito vive solo per il presente, leggendo il giornale ed andando a vedere il film del giorno, mentre l'uomo istruito vive in un presente *di gran lunga più vasto*, in quella vitale eternità in cui i salmi di Davide, e le commedie di Shakespeare, le epistole di Paolo e i dialoghi di Platone hanno lo stesso incanto e la stessa forza che li resero immortali nell'attimo in cui furono scritti ».

vie ove si sono incontrati gli artisti, le tradizioni tecniche che essi hanno accolto, i problemi che essi hanno vissuto; polarizzarsi là significa perdere la sostanza delle opere d'arte per il fantasma dell'ideologia e significherebbe altresì compiere un errore nel ricorrere in questo settore a dei testi che pretendono di ridurre la cultura a tavole sinottiche, a schemi di idee e ad astrazioni. Si può ugualmente compromettere la causa della cultura europea abusando di certi metodi che sottomettono i più bei testi letterari al determinismo storico e sociologico e rischiano di distruggerne la qualità, nel mentre credono di spiegarli. I bei testi vivono nello spirito della cultura europea che non è statico, perché chi dice spirito dice vita e movimento: lo spirito europeo si sviluppa secondo un ritmo di crescita naturale, facendo sbocciare le sue tradizioni. E' così che gli artisti ne usano nei confronti dei loro predecessori, ed è con loro, e, in letteratura, con i poeti che si respira meglio l'atmosfera della vera cultura.

Il francese Claudel ci offre qui un ottimo esempio di cultura umanistica. Se consideriamo l'insieme delle sue opere, restiamo stupiti nel vedere l'abbondanza di elementi che vi sono utilizzati e inseriti: la tradizione greca con Eschilo, la Bibbia, Shakespeare ed il teatro spagnolo. E' certo che in questa sua poesia classica e barocca, medioevale e moderna, si può ben ritrovare il senso globale germanico dell'universo: eppure, non esiste uomo e scrittore più francese di Claudel.

Sul piano della qualità artistica, in un universo creato da lui e che reca la sua impronta potente, Claudel riesce ad esprimere la Francia e l'Europa, nel suo passato e nel suo presente, ed allarga i nostri orizzonti mentali senza pur farci perdere il contatto con la terra. In altri termini, con una parola sola, potremmo dire che egli fa opera di sintesi. Ogni poeta, infatti, è alla perenne ricerca di un universo spirituale; e per quanto ricca sia la sua terra, qualche volta essa può non bastargli, non riuscendo a respirare liberamente che in una patria più vasta. Se quindi anche noi vogliamo sentire pulsare dentro di noi, attraverso la cultura, una patria più vasta, dobbiamo avvicinarci ai poeti e, prima di tutto, ai poeti dei paesi che, uniti, costituiscono l'Europa. C'è del resto, in ciò, un vantaggio pedagogico: una breve poesia può condensare molte impressioni ed esprimere la sensibilità di un paese o di un popolo. A questo punto sorge il problema della traduzione. Si possono tradurre cioè, i poeti? In senso assoluto, non lo crediamo affatto. Se si può infatti sempre tradurre ciò che è senza valore formale, non si può fare certo la stessa considerazione quando uno scrittore nobilita la sua lingua conferendo ad essa uno stile ed una forma tutti particolari. E' a proposito di Voltaire che Valéry diceva: « ogni nazione civilizzata, cioè ogni nazione che dà al pensiero più importanza di quella che il pensiero non abbia nella vita pratica, viene fatta conoscere nel mondo attraverso l'opera di alcuni scrittori che hanno nobilitato il linguaggio fino a conferirgli un'espressione di valore universale ». Le idee di Voltaire ci interessano, ma cosa sarebbero esse senza la vivacità brillante del suo stile? In tal modo, lo stesso linguaggio, nobilitato dall'arte, diventa una cosa preziosa e una *forma* che non bisogna

distruggere. E il rispetto della forma si impone ancora di più allorché ci si trovi dinanzi ad uno scritto, se in versi o in prosa non importa, che possa essere definito poetico, poiché questa sua caratteristica di essere poetico, che è l'essenza stessa dell'opera, non si può separare dalla sua forma.

Un interrogativo sorge spontaneo: siamo allora in un circolo chiuso? Certamente no, esistendo sempre la possibilità di imparare quante più lingue è possibile, morte o vive: si può ben chiedere questo sforzo ad un umanista europeo, dal momento che, come ricompensa, può avere la gioia di leggere Dante e Leopardi in italiano.

Inoltre, esiste il caso in cui una traduzione è accettabile e comunque sempre interessante: tale caso si dà quando un poeta traduce un altro poeta, perché egli sa bene che cos'è essenziale, in poesia, e fa come colui che si sforza di adattare la musica ad uno strumento differente. Goethe, infatti, apprezzava moltissimo la traduzione del suo primo *Faust* da parte di Gérard de Nerval. Allo stesso modo, Baudelaire ha tradotto Edgar Poe, Rilke ha tradotto Maurice de Guérin e Paul Valéry, e T. S. Eliot e G. Ungaretti hanno curato la traduzione di Saint John Perse.

Oltre ad approfittare di tali magistrali traduzioni, dovremmo ricorrere ai testi bilingui senza esitazione: non dovrebbe esistere traduzione poetica, senza, a lato, il corrispondente testo originale. Si potrebbero così curare, per l'acquisizione e la diffusione della cultura umanistica in Europa, raccolte dei migliori testi poetici dei diversi paesi interessati, presentando ad un tempo l'originale e la traduzione. I testi potrebbero essere raggruppati secondo le affinità e gli argomenti trattati: il risveglio del panteismo greco del XIX secolo, per esempio, dovrebbe essere rappresentato da testi di Foscolo, Keats, Hölderlin e Maurice de Guérin.

Il testo originale, in primo luogo, permetterà all'insegnante di integrare l'effetto prodotto dalla traduzione, con la musica evocatrice del poema letto nella lingua in cui fu effettivamente scritto; è lecito sperare che almeno alcuni, fra i lettori ed allievi, non resteranno insensibili al fascino del testo originale al punto che, se hanno una scarsa conoscenza della lingua, vorranno impararla meglio, e se l'ignorano completamente, saranno invogliati a studiarla. Forse queste persone non saranno numerose, ma non è certo un mistero che l'alta cultura è privilegio di pochi eletti e non può certo essere negato dalla pedagogia l'antico principio filosofico secondo cui non si diventa mai se non quello che già si è in potenza. Chi sostenesse al contrario che la cultura europea deve definirsi prima di tutto attraverso la ricerca di idee comuni, sarebbe portato a questa conclusione, paradossale per un europeo, che non è indispensabile imparare lingue straniere, perché, a differenza delle forme d'arte, le idee possono sempre essere tradotte, e che le idee più generali sono quelle che passano più agevolmente da un veicolo linguistico all'altro. L'ideale sarebbe allora la costituzione, ai fini dell'insegnamento dei valori di un'Europa unificata, di un lessico contenente idee generali, senza patria né passato, senza associazioni affettive, senza valore artistico, destinato alla formazione del cittadino ed all'esercizio delle professioni, di cui l'esperanto sarebbe il veicolo lingu-

stico più idoneo. L'Europa sarebbe allora unita avendo un solo pensiero ed una sola lingua, ma che cosa ne resterebbe?

Finché si ammetterà che essa deve definirsi altrimenti che come un'organizzazione puramente economica, se resta vero che essa è, prima di tutto, una particolare cultura dello spirito, se, infine, la cultura è per essenza qualitativa, si dovrà anche ammettere che l'anima dell'umanesimo europeo si perpetua nelle forme dell'arte e, in particolare, in quella dell'arte letteraria, e che tutte le sue sfumature da queste forme vengono offerte al nostro « intelletto d'amore ».

NOTA BIBLIOGRAFICA

Per quanto riguarda l'*Informazione*, siamo molto grati allo sforzo culturale dell'UNESCO che viene seguito da molti, ma che non è ancora abbastanza conosciuto ed utilizzato — sembra — nell'insegnamento delle lettere. Traduzioni da e nelle diverse lingue, rapporti generali su determinati settori, informazioni, statistiche ecc. sono i dati che abbiamo a disposizione. Inoltre, il *Corriere dell'UNESCO* ha pubblicato dei numeri estremamente utili; in particolare, fra i più recenti, quello del febbraio 1957 (« Il Mondo dei Libri »), del giugno 1957 (« Letterature d'Oriente e d'Occidente »). Interessano più particolarmente la pedagogia i numeri del novembre 1957 (sull'umanista e pedagogo ceco Komensky-Comenius) e del marzo 1958 (« Lotta contro l'analfabetismo »).

Insieme alle traduzioni, si dispone di Enciclopedie delle Letterature Universali: utile, seriamente ordinata nell'insieme, malgrado alcuni cenni discutibili, e recentissima, è quella della « Pléiade », di cui sono stati pubblicati due volumi su tre.

Per meglio vedersi come gli altri ci vedono: A causa dell'importanza particolare del dialogo franco-tedesco, bisogna attirare l'attenzione soprattutto sulla opera critica di E. R. Curtius, una parte considerevole della quale è consacrata alla letteratura francese.

Utili anche le riviste straniere che consacrano studi e recensioni regolari alle letterature di altri paesi, o che se ne occupano in maniera esclusiva, come, per quanto riguarda la Francia, i *French Studies* e l'importante rivista italiana *Studi Francesi*, fondata nel 1957.

LINGUE MODERNE

E' opinione di molti che uno dei maggiori ostacoli che si frappongono all'unificazione europea sia costituito dal numero e dalla varietà delle lingue che si parlano sul continente e dalla conseguente impossibilità d'una franca agevole intesa fra europei delle diverse nazioni.

Si tratta evidentemente di un ragionamento che, pur non mancando di una certa base pratica, non regge ad una più profonda indagine del problema, visto soprattutto sotto l'aspetto umano e culturale. L'insegnamento delle lingue moderne trova comunque la sua giustificazione e il suo fondamento in questa realtà, cioè nell'esistenza delle varie lingue e nella necessità di conoscerle per arrivare ad una maggiore comprensione fra i popoli che le parlano.

Ogni lingua, si sa, riflette il pensiero, la cultura e la mentalità del popolo che se ne serve; è il veicolo attraverso il quale il suo patrimonio spirituale si manifesta con maggiore immediatezza non solo ai contemporanei e agli appartenenti alla medesima comunità linguistica, ma anche ai posteri e a coloro che a quelle comunità non appartengono, purché si crei la premessa indispensabile, cioè la conoscenza della lingua stessa.

Per formare l'Europa non è sufficiente abolire le barriere doganali, cancellare le frontiere politiche o mettere in comune le risorse economiche e il potenziale difensivo delle diverse nazioni, ma è necessario e fondamentale creare un'intesa spirituale fra i popoli, la quale dev'essere basata soprattutto sulla reciproca conoscenza, sulla stima e sul rispetto vicendevoli. Per stimare un popolo bisogna conoscerlo nella sua storia, nelle sue istituzioni e nella sua lingua; specialmente nella sua lingua, perché solo questa conoscenza ci mette in grado di approfondirne lo spirito e la mentalità. L'insegnamento delle lingue moderne acquista dunque sotto questo aspetto un'importanza notevole per la formazione d'una coscienza europea.

Ma tale nobilissimo scopo sarà raggiunto solo se il docente saprà informare il suo insegnamento a quest'alto ideale educativo, poiché anche l'insegnamento delle lingue moderne non dev'essere solo informativo, ma formativo. E ciò va tenuto presente sia per quanto riguarda l'insegnamento della lingua vera e propria, sia nell'accostarsi allo studio delle letterature, non trascurando i problemi economici e culturali, le tradizioni, i costumi del popolo di cui si apprende la lingua.

La lingua, il vocabolario, la letteratura.

Le lingue europee, per quanto diverse nella struttura e nel loro lessico, hanno un'origine comune: l'indoeuropeo. Ciascuna possiede, in quantità variabile, elementi greci, latini, germanici e celtici, i quali, pur mutando aspetto secondo le diverse leggi fonetiche e ortografiche dei singoli idiomi, costituiscono una chiara documentazione d'una comune civiltà.

E non troviamo anche in certi termini tecnici, scientifici o sportivi

di oggi, che del resto diventano sempre più copiosi e comuni, la conferma d'una civiltà comune e soprattutto europea? Ciò non ostante, chi pretende di vedere nei vocaboli *sport, pool, start, radio, stop*, e molti altri divenuti d'uso comune nelle diverse lingue, il preambolo all'avvento d'un linguaggio comune europeo correrebbe davvero troppo innanzi. Un linguaggio comune europeo si può parlarlo usando le lingue nazionali che nessuno intende far scomparire, perché è appunto nella diversità che si vuol costruire l'unità, conservando tutte le caratteristiche culturali e linguistiche d'ogni singola nazione.

Infatti i tentativi di creare e divulgare delle lingue internazionali, delle interlingue, tipo *esperanto, Zahlensprache, volapük, europän*, ecc. hanno avuto risultati poco lusinghieri, per la semplicissima ragione che questi linguaggi artificiali mancavano proprio d'un elemento essenziale cioè di un'anima; nascevano morti per asfissia; mentre le lingue nazionali, e ancor più i dialetti, sono cose vive nate e sviluppatasi insieme col pensiero umano e la sua esigenza d'espressione, in cui si riflette e palpita la vita dei popoli; viventi e dinamiche, in perenne evoluzione, capaci di assorbire, se necessario per adeguarsi alle esigenze di nuove realtà, anche voci straniere e di farle proprie, senza contaminare la propria essenza, senza alterare la propria caratteristica struttura.

La tradizionale babelica confusione delle lingue, che avrebbe determinato a suo tempo la divisione idiomatica delle genti, non ha impedito che i popoli nei loro inevitabili contatti attraverso i secoli influenzassero vicendevolmente i rispettivi linguaggi, mentre l'evoluzione storica e culturale dava origine a sempre nuove e continue trasformazioni degli idiomi primitivi, dei quali le lingue moderne non sono che l'ultimo temporaneo aspetto, destinato a mutare ancora e sempre con ritmo che si va accelerando in relazione ai rapporti sempre più stretti e più frequenti fra i popoli.

Non è quindi possibile considerare una lingua moderna, in particolare sotto l'aspetto lessicale, senza tener conto degli influssi più o meno evidenti che altre lingue hanno esercitato, in diversa misura e proporzione sulla stessa. L'insegnante accorto, cui stia a cuore la formazione di una coscienza europea nei suoi discenti, troverà facilmente la maniera di porre in evidenza questo interscambio di voci e quindi di valori spirituali, come gli sarà agevole dimostrare non solo la comune origine delle lingue dello stesso gruppo: latino, germanico, slavo; ma anche il notevole apporto del latino alle lingue degli altri gruppi, segnatamente all'inglese e al tedesco, per documentare quella comunanza di cultura e di civiltà, cui si faceva cenno più sopra.

Il vocabolario inglese è composto infatti per circa la metà di voci di origine latina, mentre nel tedesco gli etimi latini costituiscono quasi un terzo del suo lessico, anche se non è sempre facile riconoscerli, date le trasformazioni che la voce medesima ha subito attraverso i tempi. Così sulla scorta della lingua e particolarmente del suo patrimonio lessicale, è agevole scoprire i contatti e le relazioni d'un popolo con altre genti, perché nella lingua d'un popolo si rispecchia oltre al suo sviluppo spirituale, anche la sua storia. Evidentemente gl'incontri fra due lingue possono variamente verificarsi, sia attraverso pacifiche relazioni di buon vicinato, sia nello scontro violento per fatti guerreschi o invasioni e conseguenti sovrappo-

sizioni etniche. In tutti i casi avverrà inavvertitamente uno scambio reciproco e quasi sempre involontario di elementi culturali con relative espressioni idiomatiche e vocaboli, che potranno determinare variazioni e arricchimento della lingua.

Richiamando l'attenzione degli alunni su questi problemi l'insegnamento della lingua moderna diverrà più vivo ed efficace e l'insegnante avrà modo di dimostrare e documentare come le varie culture nazionali, quali si esprimono nei rispettivi linguaggi, altro non sono che altrettanti rivoli scaturiti dalla stessa fonte e sfocianti, dopo aver percorso itinerari diversi e aver lambito mutevoli sponde, nel gran mare della civiltà occidentale, cioè europea.

L'insegnamento linguistico comprende anche quello letterario. Ogni insegnante sa per esperienza che non è possibile occuparsi seriamente d'una letteratura nazionale senza continui riferimenti alle altre letterature, in modo particolare alla propria. La letteratura d'un popolo, che è, o dovrebbe essere, la documentazione del pensiero e dell'evoluzione spirituale del popolo stesso attraverso il tempo, artisticamente espressi per mezzo delle varie forme letterarie, non è in fondo che l'espressione d'una civiltà più vasta, non è che un aspetto della letteratura mondiale, sotto un profilo nazionale. Come il pensiero non è prerogativa d'un solo popolo, ma il compendio e la risultante dell'evoluzione spirituale dell'uomo, attraverso esperienze storiche e influssi e svariate vicende, così la letteratura, che questo pensiero esprime e riveste di forme d'arte, altro non è che la risultante delle letterature più antiche e collaterali, rielaborate e rivissute nel clima della propria nazione.

Chi intraprende lo studio d'una letteratura straniera (ma la maggior parte dei testi attualmente in uso nelle nostre scuole non sono sempre informati a questo principio) dovrà accostarvisi con la mentalità scevra da ogni nazionalismo e preparato a confrontare gli aspetti della letteratura, che è oggetto del suo studio, con le caratteristiche della propria per scoprirvi un fondamento e un substrato comuni. Lo studio gli rivelerà allora delle sorprendenti analogie nelle diverse epoche, le quali presentano caratteri comuni; e sarà agevole riconoscere l'influenza delle antiche letterature classiche, a cui nessuna letteratura nazionale ha potuto sottrarsi; un aspetto anche questo eminentemente europeo.

Reciproca conoscenza ai fini d'una migliore comprensione.

Lo studio d'una lingua straniera che si limitasse alla conoscenza della rispettiva grammatica e di un certo numero di vocaboli e di frasi, fallirebbe il suo scopo. Ogni lingua è formata certamente di fonemi, di sillabe e vocaboli, come ogni essere vivente è composto di cellule, ma questi elementi non costituiscono un organismo se non in quanto le cellule sono unificate in tessuti e questi in organi. Così una lingua non è formata dalla semplice unione di vocaboli ordinati secondo determinate regole grammaticali e sintattiche, perché in tal modo essa mancherebbe dell'anima, cioè della parte vitale, che conferisce ad ogni lingua un'impronta inconfondibile. La lingua, come abbiamo dimostrato più sopra, è una cosa viva, e come tale va insegnata; essa è composta soprattutto di « modi di dire », di frasi idiomatiche, perché in ogni lingua il pensiero è espresso in un modo tipico, determinato da cause storiche, climatiche, fisiologiche,

che hanno creato una determinata forma mentis. L'insegnante di lingua straniera deve tener presente che, mentre lo studio del latino, del greco o del sanscrito ha uno scopo prevalentemente culturale, l'apprendimento d'una lingua moderna, che è lingua viva, dev'essere eminentemente pratico, deve cioè mettere il giovane in condizione di servirsi praticamente della lingua, cioè di comprenderla e parlarla il più correttamente possibile.

Da qui la necessità di penetrare nello spirito della lingua, « vivere » cioè la lingua che s'impara, poiché soltanto partendo dal punto di vista di un indigeno si potrà intendere integralmente la sua lingua. I nordici e gli slavi dicono per esempio « Buon mattino », mentre questa forma di saluto è del tutto sconosciuta ai popoli latini; e la domanda italiana « come stai? » non può essere tradotta alla lettera in altre lingue, nelle quali per dire la stessa cosa si usano forme diverse, dal francese: *Comment vas-tu?* all'inglese: *How do you do?* al tedesco: *Wie geht es dir?*

Il futuro cittadino europeo dev'essere guidato, attraverso lo studio delle lingue straniere a entrare nella mentalità del popolo del quale apprende il linguaggio, e a questo scopo dovrà essere dato largo spazio alla conversazione; sostituendo per quanto possibile l'insegnamento grammaticale con quello « diretto », per mezzo del quale l'allievo viene portato nella naturale situazione di colui che viene a trovarsi nel paese in cui si parla la lingua che egli studia. Dovrebbe quindi essere evitata, di regola, la traduzione, arrivando alla norma grammaticale o sintattica attraverso la frase o il brano, e non viceversa. La lingua dev'essere « sentita » e perciò spiegata e messa in relazione alla storia, agli atteggiamenti spirituali e alle abitudini e tradizioni del popolo che di essa si serve. E' facile intravedere come l'insegnamento delle lingue moderne così inteso, sia destinato a portare una più profonda conoscenza e una più intima comprensione e quindi un vero affratellamento fra i popoli.

Il trattato del Mercato Comune Europeo prevede, a un certo punto, la libera circolazione delle persone entro l'area del MEC. La scuola deve preparare i giovani che intendono inserirsi e affermarsi nella nuova società europea, deve fornire loro, oltre ad una preparazione tecnica, anche le lingue necessarie perché essi possano liberamente muoversi senza difficoltà e diffidenze. A questo scopo è auspicabile che i programmi scolastici riservino il dovuto spazio all'insegnamento delle lingue moderne ed un orario sufficiente per una seria ed adeguata preparazione in questo campo.

Sarà opportuno dotare le scuole dei mezzi didattici e tecnici più moderni e aggiornati, dischi fonografici e filmine nella lingua straniera, bibliotechine; ricerca e diffusione di adatti giornalini e riviste per ragazzi. Il professore di lingue moderne dovrebbe curare e promuovere contatti diretti fra i suoi alunni e i giovani delle nazioni di cui s'impara la lingua, sia attraverso corrispondenza interscolastica, sia per mezzo di visite organizzate dalla scuola. Queste potrebbero non solo offrire l'occasione di saggiare praticamente le proprie conoscenze linguistiche, ma fornirebbero la possibilità d'una diretta personale conoscenza della situazione reale del paese, le sue istituzioni, le sue abitudini, la sua vita. E servirebbero in modo particolare a dissipare radicati e spesso ingiustificati pregiudizi, ad un più schietto scambio di idee ed infine ad una reciproca e proficua comprensione nello spirito europeo.

STORIA

Vale anche qui l'avvertenza fatta ad apertura del capitolo sulla Letteratura.

Ci sembra doveroso precisare subito sin dall'inizio che nessuno storico, nessun professore degno di questo nome accetterà mai di subordinare l'insegnamento della storia alla propaganda europea o a qualsiasi altra propaganda: questo comporterebbe, evidentemente, la negazione del carattere scientifico della storia e dei doveri più elementari dell'insegnante.

Premesso questo, non possiamo fare a meno di riconoscere l'urgenza con la quale si pongono due problemi pratici di fondamentale importanza: in primo luogo, cioè, dobbiamo porci l'interrogativo di come riuscire ad individuare e ad evitare i pericoli del nazionalismo di cui ci rendiamo pur conto, ma che sovrasta ed impregna di sé, spesso inavvertitamente, il nostro insegnamento; secondariamente dobbiamo stabilire le modalità attraverso le quali la realtà europea, evidente al nostro spirito, ma spesso sconosciuta nelle sue forme passate, possa utilmente inserirsi, come contenuto e contesto significante, nelle nostre lezioni.

E' appunto a questi due problemi che cercheremo di dare una risposta nel corso della presente trattazione.

I. - *Lo spirito dell'insegnamento.*

Innanzitutto, abbiamo il dovere di *denunciare ciò che di pericoloso e di falsamente allettante è implicito in una politica di silenzio.*

Vi sono alcuni che propongono di eliminare dal nostro insegnamento tutto ciò che concerne le guerre, le atrocità, le accuse fratricide che hanno opposto, l'un contro l'altro, i popoli europei. Rimpiazzare — come è stato suggerito — in una raccolta di testi ad uso dell'insegnamento primario francese un racconto dei combattimenti per la liberazione di Parigi con un racconto « über ein internationales Jugendzeltlager », o eliminare da un manuale di storia del Medio Evo la fotografia del castello di Coucy, che illustra il capitolo dedicato al feudalesimo, per il motivo che il testo accluso fa cenno alla sua distruzione avvenuta nel corso della prima guerra mondiale ad opera delle truppe tedesche, vorrebbe dire commettere un'azione disonesta perché i popoli europei hanno avuto, effettivamente, quel passato luttuoso, troppo crudo e reale purtroppo perché lo si possa tacere; ed il farlo, anzi, costituirebbe una sciocchezza grave. E' certo meglio che gli studenti conoscano questi episodi direttamente dal loro professore, capace di presentarglieli in un contesto obiettivo e comprensivo, piuttosto che attraverso le deformazioni di un settimanale illustrato o di un racconto in famiglia, come spesso accade.

Coucy era un esempio eccellente di fortezza del Nord della Francia, forse la più perfetta; ora, ci sembra che lo studente dovrebbe saperlo, ed

apprendere nello stesso tempo quali perdite inestimabili la guerra del 1914-18 ha inflitto al patrimonio artistico europeo. Piuttosto che sopprimere questo *cliché*, domandiamo l'inserzione, nel capitolo concernente Luigi XIV, di una immagine illustrante il *sacco* del Palatinato: l'una immagine compenserebbe l'altra e tutte e due indurrebbero alla riflessione. Non è insomma amputandola ed edulcorandola che si renderà la storia capace di servire l'ideale europeo, ma guardando in faccia, coraggiosamente, la realtà con i suoi complessi problemi.

Il primo compito dello storico europeo sarà quello di *eliminare dal suo vocabolario — e dalla mente dei suoi allievi — determinate nozioni semplicistiche ed inesatte* che da secoli non hanno cessato di fare danni su danni. Apparentemente seducenti e pronte a caricarsi di un contenuto passionale, cui — una volta adottato — non si rinuncerà più, tali nozioni hanno il vantaggio di togliere, agli spiriti pigri, la fatica di ogni riflessione.

I più tipici di questi *idola* da abbattere sono rintracciabili, senza alcun dubbio, sui confini della « geopolitica »: in questa sede ne evocheremo due, e, primo fra tutti, quello, ancora così virulento, di « confine naturale ». Lo storico non potrà passarlo sotto silenzio: benché illusoria e capziosa, questa idea-forza immaginaria ha pesato su tutto il secolo XIX e nella prima metà del XX, rivelandosi come un fattore che ha influenzato una parte notevole del pensiero politico e della diplomazia dell'Europa. Ma il professore dovrà denunciarne esplicitamente la vacuità: gli basterà, ai fini di rendere manifesta la verità, di riavvicinare certi luoghi comuni della storia tradizionale.

Un'immagine stereotipata rappresenta le Alpi come una barriera insormontabile e serve a dar ragione della frontiera franco-italiana del 1860 e della frontiera italo-austriaca del 1919; un'altra fa di questa catena di monti il *trait d'union* e l'elemento coesivo della Monarchia di Savoia e della Confederazione Svizzera: ma queste immagini — com'è chiaro — vengono annullate reciprocamente dalla loro semplice sovrapposizione. I fiumi costituiscono una frontiera perfetta — si dice — allorché si evoca la famosa rivendicazione francese della frontiera del Reno: e sono un'asse, un sostegno, si afferma con la stessa convinzione, allorché si sogna la nascita dell'unità polacca nel bacino della Vistola...

Basterà un minimo di attenzione e di ragionamento per relegare i confini naturali nello stesso cassetto che ospita quelle strisce ombreggiate che, sui vecchi atlanti, separavano obbligatoriamente i bacini fluviali, e che si riteneva essere montagne, anche quando fra Senna e Loira esse traversavano quella pianura — così ben caratterizzata come tale — che si chiama la Beauce.

Se l'errore degli antichi cartografi non ha causato morte d'uomo, quello degli storici ha diritto a un posto d'onore nel capitolo delle aberrazioni dello spirito scientifico del secolo passato. Ugualmente, lo storico, d'accordo col geografo ed il linguista, dovrà dissipare la confusione esistente fra lingua, nazionalità, religione e razza. Non si dovrà lasciare occasione per ripetere che i Valloni, gli Svizzeri Romanzi, i Valdostani e, da poco, gli abitanti dell'isola di Jersey parlano francese e non rivendicano per questo la nazionalità francese: e che, d'altro canto, si può parlare

bretone o basco, catalano o corso, alsaziano o tedesco, o fiammingo e dirsi francese. E si dovrà mostrare l'illusione dei diplomatici che, dopo le guerre balcaniche o nel 1919, hanno creduto, in buona fede, di poter delimitare alla meglio certe nazionalità richiamate in vita, dividendo l'Europa orientale secondo le linee — a qual punto incerte! — degli atlanti linguistici.

Una volta sgomberato, preliminarmente, il campo da tali confusioni, l'azione europea nel campo dell'insegnamento deve svolgersi secondo tre grandi linee. Il primo fondamentale aspetto di tale azione consisterà nell'eliminare i risentimenti fra nazioni europee, fondati su errori storici o su una conoscenza imperfetta dei fatti; il secondo consiste nell'utilizzare la storia come chiave per comprendere la civiltà degli altri popoli europei.

Infine, lo storico potrà senz'altro ricercare, con estrema prudenza, nella propria disciplina, alcuni temi che possano far riflettere sulle tendenze dell'Europa all'unificazione, e sui procedimenti che possono essere impiegati o debbono essere evitati per giungere a questo risultato.

* * *

Nel primo settore — *la liquidazione cioè di ciò che può essere definito il contenzioso storico accumulato da tanti secoli dalle nazioni europee* — l'insegnamento della storia può e deve avere un ruolo di primo piano nell'opera di formazione dello spirito pubblico: tale compito, del resto, gli è riconosciuto da tempo. Da molti anni a questa parte sono stati fatti vari ed importanti tentativi partendo da un problema concreto, da quello, cioè, della revisione dei testi scolastici, con particolare riferimento a quelli dell'insegnamento secondario. Tali tentativi hanno avuto come oggetto soprattutto la storia moderna e contemporanea dove i dibattiti sono maggiormente scottanti; si è forse trascurato la storia antica e quella medioevale, benché anche in tale settore permangano, sovente, gravi incomprendimenti, per esempio fra Francesi e Tedeschi, a proposito del termine di « barbari » applicato ai Germani dai manuali francesi (che danno alla parola il suo senso proprio ed originale di « straniero alla civiltà greco-latina »), oppure fra Tedeschi e Scandinavi, a proposito del significato e dell'importanza della « lega anseatica » per l'evoluzione dei paesi del Nord alla fine del Medio Evo.

Benché i risultati ottenuti non siano ancora sufficientemente conosciuti, insisteremo — in questa sede — su alcuni dei più importanti, quelli che attengono cioè al problema cruciale della nuova Europa, vale a dire il problema franco-tedesco.

Sin dal 1935, in incontri di insegnanti a livello internazionale, si erano poste le basi di un accordo che il trionfo del nazismo impedì di far fruttificare; riprese a partire dal 1950, tali conversazioni hanno avuto come risultato la redazione di raccomandazioni che ogni professore di storia dovrebbe conoscere (1). Le prime, quelle del 1951, furono forse — bisognava

(1) Vedi Bibliografia secondo capoverso.

rimediare in tutta fretta — un po' negative, come possono far vedere queste due citazioni:

§ I. « I re di Francia, prima del 1789, non hanno perseguito una *politica di confini naturali*, diretta particolarmente verso il Reno. L'idea dei confini naturali è, prima della Rivoluzione Francese, propria di alcuni teorici politici; i re di Francia hanno semplicemente tentato di ingrandire il loro territorio in tutte le direzioni. Tale politica era conforme alla pratica di tutti i monarchi di tutti i paesi a quell'epoca. L'idea di nazionalità non aveva ancora un ruolo importante nella politica dei governanti ».

§ X. « I testi scolastici francesi hanno spesso esagerato l'importanza del *movimento pangermanista*. Come tutte le minoranze attive, il gruppo pangermanista ha potuto, in diverse circostanze, esercitare un'influenza sulla opinione pubblica; ma non l'ha mai avuta, in misura determinante, sulla politica governativa. D'altro lato, i testi scolastici esagerano la portata dell'*idea di "revanche"* in Francia; questa idea di revanche è effettivamente esistita in una parte dell'opinione pubblica durante gli anni che hanno seguito la guerra del 1870, ma, malgrado la persistenza del nazionalismo in certi ambienti intellettuali, essa è stata in continuo declino dopo il 1890 e non ha più avuto, da allora, un ruolo apprezzabile ».

Tali constatazioni discrete ed imparziali possono servire di base ad un lavoro più positivo, come possono mostrare queste due nuove citazioni:

1951, § XII. « La Commissione esprime il voto che i testi scolastici tedeschi e francesi, invece di limitarsi a mettere in luce le occasioni in cui si è manifestato l'antagonismo franco-tedesco, mettano in evidenza anche i periodi in cui le relazioni fra i due paesi sono state buone, in particolare dal 1878 al 1884 e dal 1894 al 1898 e che facciano menzione dei tentativi di cooperazione aventi per oggetto questioni extraeuropee. La Commissione esprime inoltre il voto che, per l'avvenire, le relazioni culturali ed economiche fra i due paesi siano fonte di maggior interesse ».

1953, § II. « ... Per giudizio unanime, il movimento dell'*Aufklärung* non trova, nei manuali francesi, il posto che merita... I membri si sono trovati unanimi nel riconoscere il carattere europeo di questo movimento di idee e la solidarietà intellettuale esistente in quest'epoca, così come la necessità di sottolineare questi fatti nei testi e nell'insegnamento dei due paesi ».

Sempre in un rapporto a due si è tentato nel 1951 con un lavoro analogo, ma un po' meno accentuato, di liquidare l'antagonismo franco-italiano a proposito, principalmente, del XIX secolo.

Altre conferenze e incontri internazionali hanno preparato o compiuto confronti paralleli, su un piano multilaterale, fra paesi del Benelux o fra paesi Scandinavi.

Infine, l'*Internationales Schulbuchinstitut* di Brunswick che organizza riunioni e pubblica un periodico estremamente interessante, ha tentato di promuovere una revisione generale dei testi di storia in uno spirito

di cooperazione internazionale: ed anche se, per forza di cose, il lavoro promosso da tale istituto riguarda soprattutto la Germania ed i suoi vicini, tutti gli storici d'Europa, tuttavia, potrebbero utilizzarlo con profitto.

I criteri adottati dalla maggior parte dei comitati di revisione dei testi di storia sono praticamente identici. Ecco, secondo l'UNESCO, la lista dei punti sui quali verte l'esame e il tentativo di miglioramento:

Errori di fatti - Biografie scritte come fossero agiografie o con uno spirito di denigrazione sistematica - Presentazione tendenziosa - Terminologia insultante o sgarbata - Omissioni - Spazio insufficiente riservato agli altri paesi o ai fatti di civiltà, alla storia dell'arte, ai fatti economici e sociali.

Lo scopo di questa revisione fu perseguito nella più stretta obiettività storica per mezzo delle associazioni professionali (che è la procedura più frequente e più utile), dei governi, e anche delle Commissioni nazionali dell'UNESCO.

Nel 1955 fu creato un Ufficio dei testi di storia del Consiglio d'Europa con il compito di preparare e di organizzare seminari di studio; nel settembre 1956, vedeva finalmente la luce la Commissione Internazionale per l'Insegnamento della Storia comprendente i migliori specialisti europei della materia.

Segnaliamo ancora, prima del genere nel mondo, la Riunione avvenuta a Bruxelles, nel novembre 1956, sotto la presidenza del sig. Puttemans, degli Autori ed Editori dei testi di storia, per non citare numerose commissioni multilaterali e più di 25 commissioni bilaterali.

Al livello dell'Europa dei Sei, od anche dei Quindici, una grande parte del terreno quindi è già dissodato: resterebbero da approfondire il problema dei rapporti franco-inglesi e quello dei rapporti franco-spagnoli per non parlare di quelli con il mondo slavo, rinviati a quando saranno ripresi i contatti.

Parallelamente a questa revisione dei testi, dovrebbe essere compiuta tutta una operazione di documentazione per mettere alla portata dell'insegnante medio, che raramente conosce più di una lingua straniera, i fatti indispensabili per sradicare i pregiudizi fra i popoli.

Si è visto che le commissioni franco-tedesche raccomandavano di mettere l'accento sulle relazioni economiche e culturali, voto questo al quale non possiamo non associarci. Ma che fare in attesa della apparizione di nuovi testi ottimi da questo punto di vista? Bisogna fidarsi delle enciclopedie correnti, e delle riviste pseudo-scientifiche? Il rischio, certamente, è molto grave ed eccone un esempio: la storia delle scienze, settore fecondo e appassionante per i ragazzi moderni, la si potrebbe ritenere esente da ogni passione di tipo nazionalista, ma anche qui l'errore è grave! Qui la documentazione corrente c'insegna che il primo aviatore fu Wilbur Wright; là (vale a dire in Francia), che il suo nome era Clément Ader; altrove che fu Santos Dumont; per certi ragazzi danesi era J.C.H. Ellehammer; e senza dubbio fu un russo per molti scolari sovietici!

Rimane anche vero che un Francese considera Gramme come inventore della dinamo, Graham Bell come l'inventore del telefono, e Beau de

Rochas come quello del motore a quattro tempi; per i Tedeschi invece tali inventori corrispondono, rispettivamente, ai nomi di Werner von Siemens, Ph. Reis ed Otto... Esiste dunque un problema urgente da risolvere; nell'attesa, esortiamo alla prudenza, ed al ricorso a fonti quanto mai possibile diverse: meglio astenersi dall'*usare* un testo che utilizzarne uno riconosciuto sbagliato. E soprattutto cerchiamo di non dimenticarci mai d'insistere sul fatto che l'aviazione, l'elettricità e le sue applicazioni, ecc. costituiscono il risultato della ricerca scientifica e tecnica di tutto il mondo occidentale, il che è molto più importante di qualsiasi nome isolato venerato come « eroe nazionale ».

Auguriamoci anche che l'inserzione nei testi scolastici di brani tradotti di opere storiche straniere divenga più frequente, perché tale inserzione può dare grandi frutti.

Il problema della *conoscenza delle civiltà straniere* si pone soprattutto nell'insegnamento secondario e superiore e riguarda i professori di lingue come gli storici. Ma mentre i linguisti non trattano — ciascuno di essi — che un settore particolare, e cioè una lingua, gli storici hanno invece la facoltà ed il dovere di tutto abbracciare: in tale modo, il loro punto di vista coinciderebbe, molto spesso, col punto di vista europeo.

La concezione di una storia vista da un punto di vista strettamente nazionale è scientificamente e pedagogicamente sorpassata. Questo fatto è evidente da molto tempo per quel che concerne l'Antichità ed il Medio Evo: per la prima è il quadro mediterraneo che s'impone; per il secondo è quello dell'Europa Occidentale, anche se si arriva fino all'Iran, all'India, a Bisanzio o ai territori dell'Islam. E perché, allora, dovremmo rinunciare bruscamente, all'inizio dei tempi moderni, a questa *visione d'insieme*? Essa rimane indispensabile e feconda al tempo della Riforma e della Monarchia assoluta, dell'Aufklärung e delle Rivoluzioni nazionali, della Rivoluzione economica e della Espansione coloniale, che sono tutti, senza dubbio, dei fenomeni di significato e di portata europei!

Senza dubbio, tutto ciò obbliga dall'inizio, in molti paesi, a romperla colle abitudini dell'insegnamento. Tali abitudini tengono in gran conto le nazioni forti e sono severe nei rapporti con le nazioni deboli, con quelle piccole nazioni, cioè, che non sono state la causa diretta di nessuno dei grandi sconvolgimenti del XIX secolo e la cui lingua e letteratura non sono contemplate in alcun insegnamento regolare. Ciò è estremamente grave perché ciascuno dei grandi Stati europei è così portato ad ignorare o sotto-stimare i suoi vicini più immediati, che sono poi i suoi collaboratori diretti nella costruzione dell'Europa. Ora è allo storico — secondo noi — che spetta il compito di rimediare a tutto ciò, quanto prima possibile.

Ma le nazioni piccole non sono le sole vittime di tale criterio: la storia stessa delle nazioni più grandi viene con ciò stesso mutilata e privata delle sue attrattive e caratteristiche maggiori. Ogni questione importante, una volta reinserita nel suo contesto europeo, verrà ad arricchirsi sostanzialmente: è infatti studiando la molteplicità delle reazioni suscitate dalle correnti storiche di primo piano che apparirà meglio l'origi-

nalità del temperamento e della cultura di ciascun componente del corpo europeo.

Si comprenderà così perfettamente la natura del Sacro Romano Impero e quella del regno anglo-normanno avvicinando le forme diverse che vi assume la rivalità del sacerdozio e del potere temporale; si arriverà così a spiegare meglio la colonizzazione tedesca dell'Est, se verrà presentata parallelamente con la spinta scandinava nel mondo baltico od anche con la spinta polacca verso il Dnieper; e non potrà apparire chiaramente il carattere proprio della riconquista spagnola, se non si tenta per lo meno il paragone con le Crociate o con le missioni di Prussia e di Lituania.

Per mezzo di tali riferimenti i nostri allievi si renderanno conto di questa verità: nessun settore dello scacchiere europeo, cioè, è completamente indipendente dagli altri, e non può nemmeno esistere, conservando a pieno tutte le sue caratteristiche, senza gli altri; e tale constatazione è veramente fondamentale.

* * *

Il professore di storia non dovrebbe trincerarsi in constatazioni tanto obbiettive da essere astratte, e unite unicamente dalla logica dell'« Anánke »: egli deve far comprendere, anzi, ai suoi allievi, quella che fu, in tutte le epoche, la vita dei popoli, facendola diventare materia di riflessione.

Perché non scegliere, allora, qualche tema di carattere europeo, che, per importanza ed evidenza, s'imponga a tutti? Evidentemente, bisogna evitare accuratamente i paragoni arbitrari fra il passato ed il presente che qualche volta ci siamo sentiti ripetere, come per esempio, il parallelo fra Hitler e Napoleone, quello fra la Prussia vinta a Jena e la Germania dopo il 1918, e così via; tali paralleli non possono essere che fonti di equivoci gravi perché essi non tengono in considerazione una realtà essenziale di cui l'allievo deve sin dall'inizio avere cognizione e cioè la differenza dei tempi. Questi paralleli non sono giustificabili per il fatto che si riferiscono tutti a fatti « europei »: quindi, non facciamo paragoni fra l'Impero Carolingio e l'Europa dei Sei... Viceversa, per esempio, possiamo far notare ai nostri allievi:

— che una unità sostanziale esisteva in misura molto minore nell'impero di Gengis Khan e dei suoi eredi, unito sotto un solo padrone dal Mar Nero alla Corea, che nell'Europa di S. Luigi o di Federico II di Hohenstaufen, spezzettata in decine di domini feudali; gli scolari capiranno così che le entità politiche non rappresentano sempre le realtà più forti;

— che lo Stato nazionale moderno non è la sola forma politica efficace prodotta dal medio evo morente come i Francesi inclinano troppo a credere: il XV secolo ha realizzato la Unione Scandinava, l'Unione Polacco-Lituana, e, in gran parte, l'Unione Iberica e la Confederazione Svizzera, e di esse solo la prima è fallita ben presto ed in maniera definitiva; in tal modo gli scolari si renderanno conto che la tendenza a raggruppamenti è, in Europa, tanto antica e profonda come quella all'isolamento nazionale;

— che lo spirito di conciliazione ha riportato, anche nelle epoche più bellicose, successi apprezzabili e spesso duraturi: una guerra franco-

inglese, per esempio, fu evitata all'indomani dell'affare Pritchard, e così una guerra scandinava alla rottura dell'unione fra la Svezia e la Norvegia, per non parlare di una guerra franco-tedesca nel 1911. Ogni volta, dopo aver ben pesato tutti i rischi, i responsabili si resero conto, da una parte e dall'altra, che essi potevano salvare degli interessi comuni superiori a quelli che erano in discussione.

Basteranno poche esercitazioni per poter vedere quali erano per le diverse parti in causa, questi interessi superiori; essi convinceranno i più scettici della effettiva esistenza di una solidarietà europea.

Tali riflessioni non rendono affatto pesanti i programmi; esse hanno per oggetto solo fatti palesi e conosciuti che devono avere necessariamente il loro posto nell'insegnamento.

Il metodo che si concreta in riflessioni di questo tipo sembra avere migliore efficacia dell'introduzione nei nostri corsi di nuovi capitoli su certi antecedenti dell'idea europea o di quella di federazione che comporterebbero riflessioni di tutt'altro genere.

II. - *La pratica della classe.*

Dopo aver così definito lo spirito col quale il professore di storia può introdurre nel corso delle sue lezioni i fatti di carattere europeo, vorremmo adesso suggerire, in modo assai pratico, ciò che l'insegnante può realizzare, sin da ora, ai differenti livelli.

Il limite della nostra inchiesta sarà quello stesso che s'impone ad ogni pedagogo, e cioè l'età degli allievi. Distingueremo tre livelli: primario, fino a 13 o 14 anni, secondario, da 14 a 18, superiore, al di là dei 18.

A *livello primario* bisogna procedere con accorta prudenza dal noto all'ignoto: l'ambiente in cui vive lo scolaro, la nazione alla quale appartiene occupano necessariamente la parte predominante della scena; tali fattori sono i soli a proposito dei quali possa cominciare ad esercitarsi il giudizio: l'introduzione di altri elementi esige infinite precauzioni. La più grave difficoltà per lo storico deriva dal fatto che i ragazzi comprendono molto difficilmente ogni sforzo per esprimere le lievi differenze o essere imparziali: essi preferiscono le « storie » e le immagini fantastiche alla storia *tout court*; essi hanno bisogno di un dramma dove tutti gli eroi siano da una parte — da quella del loro paese preferibilmente — e tutti i traditori dall'altra.

Lo stesso insegnante può cedere alla tentazione della facilità e presentare, per essere sicuro di avere effetto sul suo uditorio, senza grande sforzo, un « *digest* » screziato dei colori nazionali che di storia non ha che il nome, e questo anche per il fatto che la pressione dell'ambiente familiare si esercita molto spesso nello stesso senso.

Bisognerebbe quindi perdere ogni speranza e rinunciare ad insegnare la storia ai bambini, se non vogliamo contentarci di offrirne solo una caricatura nazionalistica? Evidentemente no, anche perché la difficoltà

può essere sormontata in due modi: per le prime classi — *prima dei dieci anni* — il rimedio consisterebbe senza dubbio nell'eliminare quasi tutta la storia politica, a malapena comprensibile se non schematizzata e deformata, e di concentrare tutti i propri sforzi su tavole vive e pittoriche illustranti civiltà passate o esotiche: la loro seduzione varrà bene quella delle immagini fantastiche ed in più contribuirà a dare ai bambini due sensi indispensabili: quello del tempo, cioè, e quello dello spazio.

Essi arriveranno così all'età della ragione con la mente formata, piuttosto che riempita in modo approssimativo e da dover correggere in seguito: nello stesso modo, si deve cominciare lo studio dell'ambiente storico locale, base questa necessaria per ogni studio ulteriore, e mostrare così agli alunni, per esempio, che cos'è una chiesa od una fortezza, prima di parlare loro, molto più tardi, delle dinastie medioevali.

Dai 10 ai 14 anni, l'insegnamento della storia può facilmente diventare completo e più differenziato. Si possono procurare ai ragazzi i primi contatti con alcuni documenti molto accessibili, e, a questo proposito, spiegare loro come bisogna verificarli e valutarne l'effettiva portata: gli avvertimenti critici aiuteranno a far cader molti pregiudizi nazionalisti. Si farà prendere all'alunno un primo contatto con i problemi ed i fatti degli altri paesi, pur senza ingombrargli la memoria di nomi stranieri e attrarre la sua attenzione da Parigi a Pekino e da Berlino a Chicago: in tal modo infatti si arriverebbe solo a disorientare i ragazzi, senza dar loro idee. Ma si può e si deve, tutte le volte che la cosa è possibile senza sviluppi troppo complessi, far notare che l'evoluzione della civiltà nel paese dell'alunno non è che un aspetto locale di un fenomeno di portata molto più generale.

Si farà notare quindi agli alunni che se è esistita una feudalità in Francia, ve n'è stata anche in Inghilterra, in Germania, in Italia; che le Crociate d'Oriente, in cui i loro compatrioti ebbero una parte così grande, non furono le uniche, ma che anche la Spagna, la Germania, l'Ungheria, la Svezia ecc. conobbero la lotta contro gli Infedeli; che la Riforma non ha fatto insorgere il solo Calvino contro la Chiesa di Francia, ma che essa ha interessato tutta l'Europa, sia pure in misura diversa; che Parmentier non ha dato alla Francia e al mondo la patata, senza essere stato preceduto nella ricerca dagli agricoltori spagnoli, tedeschi ecc.; che le Rivoluzioni del 1848 non hanno interessato la sola Italia ecc. Tutto questo è semplice, comprensibile e sembra avere una sicura efficacia. E' ugualmente possibile analizzare certi capitoli di storia, ben scelti, senza alcuna discriminazione nazionale, facendo vedere come l'Europa fosse allora sostanzialmente *una* per civiltà.

Ci si può avvicinare, con questo spirito, non solo alla Preistoria — il che va da sé —, ma anche alle Grandi Invasioni, alle Grandi Scoperte, all'espansione coloniale ed alle trasformazioni economiche del XIX secolo. Quattro o cinque lezioni di questo genere sarebbero sufficienti ad allargare il punto di vista dei ragazzi.

A livello secondario, si completa l'insegnamento della storia nazionale ma diventa anche possibile sviluppare considerevolmente le osservazioni marginali di cui ci si è potuti contentare fino ad allora; deliberatamente, cioè, si varcheranno i limiti della storia nazionale tutte le volte che sarà possibile, per presentare capitoli interi di storia europea. Fra quelli che sembrano imporsi, indipendentemente dalla redazione dei programmi nei diversi paesi, citeremo:

- i problemi dello Stato Medioevale: autorità spirituale e governo temporale, monarchia e feudalità, elezione e successione ereditaria;
- il movimento intellettuale e le Università del Medio Evo;
- il movimento artistico nell'epoca romanica e gotica;
- la lotta della Cattolicità contro gli Infedeli, Crociate, Riconquista, Conversione dei pagani;
- il movimento economico del basso Medio Evo: centro italiano, anseatico e germanico;
- il movimento spirituale alla fine del Medio Evo: Hus, Wyclif; la Devozione Moderna, l'Imitazione di Gesù Cristo;
- il Rinascimento intellettuale ed artistico;
- la Riforma del XVI secolo, la sua continuazione nel XVII e nel XVIII secolo, e la Controriforma;
- la nascita delle monarchie assolute nel XVII secolo, dalla Francia alla Danimarca;
- le grandi scoperte scientifiche del XVII secolo;
- la colonizzazione europea nell'America inglese e francese del Nord: la rivalità delle potenze europee nell'India;
- il dispotismo illuminato: filosofi ed economisti del XVIII secolo;
- vita di corte ed arte barocca nel XVIII secolo: Versailles, Vienna, i centri italiani;
- il trionfo dell'uguaglianza civile e della libertà di coscienza nei diversi paesi d'Europa a partire dal 1789;
- l'Europa alla scuola della Scienza tedesca nel XIX secolo: linguistica (Grimm, Bopp, Zeuss), archeologia, storia (Ranke, Savigny, Mommsen), filosofia, scienza economica; le Università tedesche imitate in Francia (Duruy) e altrove;
- le conquiste della macchina;
- l'espansione europea nell'Africa nera; francesi, inglesi, belgi e tedeschi;
- le conseguenze della Rivoluzione russa in Europa e l'opposizione al comunismo;
- le grandi democrazie e la crisi economica del 1929;
- i movimenti nazionali nei grandi imperi coloniali dopo il 1945;
- le nuove tecniche alla metà del XX secolo;
- le nuove istituzioni europee.

Vorremmo anche proporre (si vedano più avanti le lezioni-tipo), argomenti considerati meno frequentemente sotto quest'angolo visuale e che possono offrire delle feconde prospettive.

Alla fine di questo insegnamento, verso i 18 anni, l'allievo deve essere abbastanza maturo per intravedere, al di là degli avvenimenti locali, la concordanza e la convergenza sostanziale dei grandi tratti della fisionomia storica nei diversi paesi dell'Europa.

Non si tratta affatto di una ideologia imposta dalle ripetizioni degli slogan, ma di fatti che l'allievo deve essere in grado di *constatare*.

L'interdipendenza che si è avuta nel passato fra i popoli europei gli deve apparire con la stessa evidenza con la quale gli apparirà esistente nel presente attraverso le lezioni del geografo o dell'economista.

Egli saprà così, che l'Europa *una*, se non unita, non è una scoperta del XX secolo, ma un dato di fatto alla base di tutta la storia dell'ultimo millennio.

A *livello superiore*, programmi e lezioni non si limitano certo alla storia nazionale ma vedono sempre tutto dai più larghi punti di vista; sarebbe quindi immodesto ed offensivo dare dei giudizi. Solo, vorremmo esprimere un rincrescimento: quello, cioè, che la crescente specializzazione degli studenti permette loro sempre meno, molto spesso, di trar profitto dalle prospettive che sono loro aperte. Col progressivo approfondimento della loro conoscenza dei procedimenti e dei metodi della storia, capita spesso che la loro cultura generale — soprattutto letteraria ed artistica — s'impoverisca. La conoscenza delle lingue straniere troppo spesso è considerata soltanto come un mezzo per leggere delle opere scritte in tali lingue e non come la chiave generale che deve schiudere tutti gli splendori di una cultura straniera. Gli studenti di storia imparano l'italiano per andare a scrutare nelle pagine di una rivista d'archeologia classica, od il tedesco per consultare l'Enciclopedia di Pauly-Wissowa, senza sospettare che queste stesse lingue possono arricchire cento volte di più la loro cultura storica, permettendo loro di accedere a Dante o a Foscolo, a Goethe o a Heine.

Il problema della storia europea si ricongiunge qui a quello, molto più generale, dell'umanesimo europeo e della cultura europea.

Piani per due lezioni-tipo.

Abbiamo volontariamente scelto soggetti un po' inusitati a livello dell'insegnamento secondario e per i quali lo sforzo di documentazione deve essere importante come quello dell'attuazione pedagogica: tali soggetti, infatti, permettono di mettere meglio in luce l'importanza delle trasformazioni che noi auspichiamo.

I. L'ESPANSIONE NORMANNA E LA NASCITA DELLE MONARCHIE MEDIOEVALI.

Idea centrale. — L'apporto scandinavo è stato debole in tutti i paesi studiati, e addirittura trascurabile in alcuni di essi; ma esso ha prodotto dappertutto delle élites intraprendenti e risolte, di una recettività e di una assenza di pregiudizi straordinarie. Non c'è luogo dove non abbiano attecchito le istituzioni e le lingue nordiche; ovunque l'elemento normanno agì come un lievito capace di trasformare, da un capo all'altro dell'Europa, i caratteri più diversi.

Sviluppo.

1) Dopo la fase disordinata del movimento dei Vichinghi, generatrice di rovine, si delineò, nel X secolo, una fase più costruttiva: solidi stati vengono fondati in Normandia (Rouen) e nella Russia meridionale (Kiev). Nessuno di essi è meramente nordico; essi si basano sulla simbiosi di una massa che mantiene la propria civiltà indigena, con dei capi dinamici, che hanno fatte proprie le forme esteriori (cattolicesimo a Rouen, ortodossia a Kiev) della cultura locale, rivoluzionandone però lo spirito.

2) La Russia di Kiev è una sintesi degli elementi slavi, scandinavi e greci, con predominio slavo.

3) La Normandia ducale: i duchi conquistatori hanno trovato in funzione una feudalità, la cui azione era stata fino ad allora corrosiva: il regno carolingio ne era stato distrutto. Essi giungono, per primi, a stabilire una sintesi armoniosa fra feudalità ed autorità pubblica: la feudalità diventa uno strumento militare ed amministrativo straordinariamente efficace fra le mani del principe che si pone al sommo della gerarchia feudale. Nasce così una nuova forma di Stato: « I Normanni, dal punto di vista politico, furono i padroni del loro mondo » (Sir F. M. Stenton).

4) Grazie a questo mezzo incomparabile, Guglielmo il Conquistatore si impadronisce dell'Inghilterra e fa di questo regno isolato nell'estremo occidente dell'Europa uno dei fattori essenziali della storia europea. La civiltà anglo-normanna, sintesi di elementi normanni ed inglesi, si è basata per lungo tempo sul predominio normanno.

5) Lo stesso mezzo, nelle mani di diversi capi, pur di levatura minore, instaura il dominio normanno nell'Italia meridionale, « il primo Stato opera d'arte » (Benedetto Croce). La sua civiltà è una sintesi di elementi italiani, normanni, longobardi, greci ed arabi.

Conclusioni. — Le forme politiche attuate dai Normanni nell'XI secolo hanno avuto per l'Europa conseguenze estremamente durature. La monarchia anglo-normanna ha largamente servito da modello a quella dei Capetingi, e quella del Re di Palermo a Federico II di Hohenstaufen ed all'Oriente latino. I discendenti di Rollone regnano ancora a Londra, e quelli di Rurik hanno governato la Russia fino al XVI secolo.

II. LA FRANCIA E LA GERMANIA NELLA CORSA ALLA GUERRA DEL 1914.

Idea centrale. — Due paesi stanno per combattere l'un contro l'altro una lotta mortale dalla quale ambedue usciranno disfatti, ma essi sono in realtà molto vicini, hanno quasi nel medesimo tempo gli stessi problemi, ed esercitano spesso l'uno sull'altro un'azione profonda. Un parallelo fra Francia e Germania, relativo alla generazione che precede il 1914, non può essere che estremamente fecondo, quando si aggiunga, ben inteso, a studi preliminari su ciascun paese.

Sviluppo.

1) La vita sociale: gli stessi fenomeni si verificano nei due paesi, pur se in misura diversa: la perdita d'influenza della aristocrazia terriera, il progresso della grande finanza (solidale talora al di là dei confini, come si potrà vedere al tempo della crisi del 1911), l'ascesa della classe operaia.

Insistere sui rapporti della *Sozialdemokratie* e della S.F.I.O., e sulla influenza dei teorici tedeschi sul socialismo francese.

2) La vita intellettuale: tutta l'Università francese viene riorganizzata alla fine del XIX secolo sul modello tedesco, al fine di poter concorrere più efficacemente con la scienza germanica. Alcuni movimenti letterari sono paralleli al di qua ed al di là della frontiera — il naturalismo e l'entusiasmo per Ibsen.

Il giornalismo politico assume talora forme analoghe — i giornalisti dell'affare Dreyfus e Massimiliano Harden —. Nei due paesi si sviluppa, in seno a ristretti ambienti estremisti, una filosofia nazionalistica di natura aggressiva: Lega dei Patrioti e *Action Française* da una parte e Pangermanismo e Razzismo di H. S. Chamberlain dall'altra: il movimento antisemita si sviluppa nei due paesi. Infine, se il Kulturkampf è di molto anteriore a Combes, tuttavia il problema del cattolicesimo e dello Stato si è posto da una parte e dall'altra.

3) Il progresso economico; sforzi paralleli per creare una grande industria: Ruhr e Slesia, bacini di Briey e del Nord. Ricerche tecniche parallele: la Germania crea i coloranti d'anilina, e la Francia la fibra tessile artificiale; è Diesel che crea il primo motore ad olio pesante, ma è in Francia che l'automobile assume per la prima volta forme pratiche. Estensione commerciale parallela e concorrente sui mercati del Mediterraneo e del vicino Oriente, nell'America Latina ed in Cina.

4) La politica: si può insistere soprattutto sul parallelismo delle politiche coloniali nell'Africa nera, pur avendo la Germania un grave ritardo sulla Francia, e delle politiche militari, pur essendo questa volta la Francia ad essere in ritardo rispetto alla Germania, a causa della sua situazione demografica.

Mostrare che quando una delle due parti spinge una pedina sullo scacchiere europeo, l'altra risponde immediatamente: Triplice Alleanza e Triplice Intesa, leggi militari parallele, Porti Ottomani e *Bagdadbahn*, gara per l'influenza in Italia e nei Paesi balcanici.

Conclusioni. — Malgrado le loro reticenze ostinate, e la loro opposizione permanente, i due paesi erano pur trascinati dalla stessa corrente, quella della civiltà europea; e perfino ciò che essi credevano di avere di più originale — il loro nazionalismo, cioè — aveva, nei due paesi, analoghe pulsazioni.

BIBLIOGRAFIA

Non esistono testi di storia europea da raccomandare: tutt'al più si può citare, a titolo informativo, il volumetto di CHARLES SEIGNOBOS, *Essai d'une histoire comparée des peuples de l'Europe*, Parigi, Rieder, 1938, che è però spesso arido e superficiale. Per un periodo limitato, CHRISTOPHER DAWSON, *La formazione dell'unità europea dal secolo V all'XI*, Torino, Einaudi, 1939, offre il modello di ciò che potrebbe essere tentato. La grande serie del barone JACQUES PIRENNE, *Les grands courants de l'histoire universelle*, può fornire un arsenale di idee da verificare; ma i suoi accostamenti, tentati su scala mondiale e non europea, sono spesso imprudenti e gratuiti.

Per quanto riguarda invece l'opera di ravvicinamento pedagogico, è più facile riunire una bibliografia: dovranno essere consultati, prima di tutto, le raccomandazioni dei *Rencontres franco-allemandes d'historiens*, 1950-1953, pubblicato dalla Direzione degli Affari culturali di Magonza in un agevole opuscolo

(che ricorda anche le « tesi » del 1935) ed il fascicolo *Pour l'amélioration des manuels et de l'enseignement de l'histoire*, Parigi, Centre de Documentation pédagogique, brochure n. 95 DP, che contiene i risultati dei colloqui italo-francesi del 1951. Dal 1951, il lavoro compiuto con questo spirito si trova riprodotto o riassunto (generalmente in tedesco) nell'*Internationals Jahrbuch für Geschichtsunterricht*, pubblicato a Brunswick (Albert Limbach Verlag, un volume annuo da 300 a 400 pagine).

Citeremo ancora tre opere particolari, relative a problemi specifici: ANDRÉ PUTTEMANS, *L'enseignement de l'histoire et la révision des manuels scolaires*, Bruxelles, Impr. des Sciences, 1955; *Deutschland und Frankreich im Spiegel ihrer Schulbücher*, Brunswick, Limbach, 1955; *Europa und der Nationalismus*, Baden-Baden, Verlag für Kunst und Wissenschaft, 1950, ed infine l'opuscolo *L'Europe et l'école* (CEC, Ginevra).

Si troverà un esempio di ciò che può essere un « programma europeo » (nel contesto dei Sei) nella pubblicazione: *Ecole européenne. Horaires et programmes harmonisés*, Lussemburgo, 1957.

EDUCAZIONE CIVICA

L'educazione civica come materia di insegnamento scolastico è affatto recente e non tutti i paesi la contemplanò nel « curriculum » delle varie scuole. Alla Svizzera va l'onore di aver compilato il primo manuale di istruzione civica (in senso democratico moderno) chiaro e persuasivo, nel 1886 per opera di Numa Droz, il patriarca della democrazia del Cantone di Vaud. Prima ancora, in Italia, Giuseppe Mazzini aveva composto e diffuso specialmente tra il popolo (1860) il piccolo libro « Doveri dell'uomo » che gli italiani considerano un classico moderno, e che fu successivamente adottato nelle scuole.

Ma la materia non ha ancora trovato una sua sistemazione pedagogica e si presenta in Europa e oltremare con aspetti profondamente diversi come si desume dalle seguenti denominazioni dell'insegnamento in vari paesi:

Norvegia: Storia e civismo.

Finlandia: Storia e sociologia.

Olanda: Organizzazione politica.

Danimarca: Educazione civica e storia.

Francia: Morale e iniziazione pratica alla vita civica.

Belgio: Civismo.

Germania: Sozialkunde, Sozialkundeunterricht.

Svizzera: Istruzione civica, Iniziazione alla vita civica, Civica.

Italia: Educazione civica.

Inghilterra: Social Studies, Civics, The World to-day.

Turchia: Educazione civile.

Israele: Storia pratica del popolo e dello Stato.

Stati Uniti: Scienze sociali (nelle scuole di II grado, ma tutta l'istruzione è fondata sul « civismo »).

Generalmente si tratta di un insegnamento riservato per qualche ora del mese agli allievi dei corsi superiori. Dove non esiste come insegnamento separato è spesso compreso nello studio della storia, della geografia o della economia politica.

Solo in Svizzera l'insegnamento è organicamente svolto, sia pure con differenze tra Cantone e Cantone, in tutte le scuole e si conclude, per esempio nel Ticino, con la consegna al termine del ciclo scolastico del « Libro del cittadino » ad ogni giovane: vero manuale di diritti e di doveri del cittadino. Altrove, come negli Stati Uniti, è invece tutta l'istruzione, sia pubblica che privata, che viene svolta con carattere di civismo nel senso che nessun insegnamento è astratto, ma tutti mirano a inculcare nel giovane la sua responsabilità di futuro cittadino, spesso allenandolo all'autogoverno nella pratica scolastica sul modello della vita pubblica americana.

Non è possibile evidentemente istituire confronti tra il sistema educativo dei paesi europei dove la scuola ha origini essenzialmente autoritarie e quello dei paesi anglosassoni e specialmente degli Stati Uniti. Importa notare che con la formazione degli stati nazionali europei nel sec. XVIII e l'assunzione da parte dello Stato dei servizi della pubblica istruzione ovvero del controllo dello Stato sull'istruzione impartita dai privati, insieme con la regolamentazione dei programmi, delle materie di studio ecc. si manifesta la tendenza a considerare come materia di insegnamento la conoscenza storica e geografica del paese e successivamente delle sue istituzioni: quest'ultima conoscenza è evidentemente una conseguenza delle concezioni della Rivoluzione francese sull'origine del potere dal popolo che deve quindi essere istruito sull'esercizio della sovranità.

La sovranità per diritto divino non ammette ovviamente che sudditi, mancando i cittadini manca ogni possibilità di civismo o di istruzione civica (non confondere patriottismo con civismo poiché è chiaro che il primo è esistito anche prima del sec. XVIII). Intendiamo per civismo la volontà di vita comune espressa attraverso:

a) l'adesione cosciente a una comunità nazionale o statale che impone doveri e riconosce diritti;

b) l'attaccamento all'ideale politico-morale rappresentato dal regime della comunità;

c) la volontà di assicurare l'esistenza della comunità e del suo regime accettandone la disciplina.

Le norme di tale civismo sono oggetto dell'istruzione o educazione civica.

Istruzione ed educazione.

Non è ozioso porsi anzitutto una domanda di terminologia: istruzione o educazione civica? I due termini sono spesso confusi, ma rispecchiano in realtà due concetti diversi anche se collegati, perché l'educazione si realizza anche con l'istruzione.

Istruzione civica è semplicemente l'informazione su un determinato ordinamento statale mediante l'apprendimento di un certo numero di cognizioni sulla formazione storica, sull'organizzazione dello Stato, sul funzionamento dei suoi organi, sugli impegni che ne conseguono per tutti i membri della comunità statale. Una tale istruzione può applicarsi indifferentemente a qualsiasi tipo di organizzazione statale, democratico o totalitario, laico o confessionale ed in effetti è stato ed è largamente applicato nei paesi dittatoriali (nella Germania nazional-socialista si chiamò « Nationalpolitische Bildung »; nell'Italia fascista « Mistica fascista »; nella Spagna franchista in tutte le scuole è imposto uno speciale « catechismo »; nei paesi sovietici è obbligatoria la conoscenza del « materialismo dialettico » e dell'organizzazione sovietica).

Educazione civica è invece la formazione dell'individuo dal punto di vista delle relazioni in seno alle comunità sociali in cui si realizza la convivenza, con lo scopo di migliorare il comportamento civile e morale. Essa è pertanto connessa strettamente con la determinazione e la fortificazione del carattere e della volontà, con la formazione morale e con la pedagogia del lavoro. Mira a creare ordine morale, disciplina sostanziale, cortesia, rispetto, onestà, precisione nel lavoro, solidarietà sociale, collaborazione al miglioramento delle condizioni del vivere, protezione dei beni comuni (rispetto della natura, del paesaggio, dei servizi e degli edifici pubblici cominciando da quelli scolastici e dalla loro suppellettile ecc.). Infine mira a instillare la convinzione che non basta fare un lavoro per compiere il proprio dovere civico ma bisogna dedicare una parte del proprio tempo alla ricerca di migliori soluzioni per la vita individuale e soprattutto associata.

Naturalmente ciò è possibile se il tipo di convivenza sociale consente la ricerca di tali soluzioni grazie alla libera partecipazione dei singoli, cioè se si tratta di una società democratica. Ne consegue che l'educazione civica è in senso proprio educazione alla democrazia perché mira a dare al singolo la coscienza della sua appartenenza a una comunità sociale verso la quale egli ha dei doveri e di fronte alla quale egli può rivendicare dei diritti.

Ecco perché è necessario conoscere come funzionano gli strumenti attraverso i quali si esprime la volontà popolare e quindi come praticamente si svolge l'amministrazione e si attua la legislazione del paese in cui si vive; sono questi appunto i dati forniti dalla istruzione civica.

Il fine dell'educazione civica.

Il fine dunque non è né di mortificare e annullare l'individuo nella massa né di alimentare un individualismo esagerato ed antisociale; è evidente che l'individuo intanto porterà un suo contributo alla soluzione dei problemi comuni in quanto sarà progressivamente abituato a sostenere le proprie idee, a confrontarle con quelle degli altri senza soggiacere alla tirannia di una minoranza o piegarsi al conformismo della maggioranza. La vita moderna attraverso i suoi mezzi collettivi di informazione e di svago (cinema, stampa illustrata, radio, TV, sport) è una terribile creatrice di conformismo: conformismo di suggestione e di costume più potente del conformismo legale. L'educazione civica è educazione all'adesione meditata e non istintiva alle manifestazioni collettive e alla rivendicazione aperta e serena del proprio punto di vista quand'anche sia destinato a restare minoranza. Bisogna qui notare che gran parte dei mezzi di informazione sopra nominati anche nei paesi democratici obbedisce tradizionalmente o ufficialmente al punto di vista statale, si limita cioè strettamente all'ambito nazionale. D'altro canto anche l'insegnamento della geografia e soprattutto della storia contribuiscono a farne (si può aggiungere anche l'insegnamento della letteratura) un limite insuperato e insuperabile. Così siamo alle fonti del nazionalismo. Infatti dallo studio troppo

indulgente della propria nazionalità è facilissimo il passaggio all'esclusivismo nazionale ignorando l'esistenza di altre nazionalità quindi di altri stati con cui bisogna pur convivere, e di qui addirittura al concetto di una particolare superiorità o missione spettante alla propria nazione (imperialismo) o alla propria stirpe (razzismo).

Nazionalismo, imperialismo, razzismo: ecco i tre nemici di ogni educazione civica che miri a formare l'uomo associato membro attivo di una serie di comunità (famiglia, comune, provincia, regione ecc.), che non si arrestano alle frontiere statali che sono spesso frontiere storiche tutt'affatto recenti o arbitrarie (non c'è confine in Europa che non sia stato mutato negli ultimi cento anni). Né le cosiddette frontiere geografiche hanno maggiore validità, perché al di là o al di qua di spartiacque montani e del corso dei fiumi si trovano comunità di lingua costumi tradizioni diversi: sono le cosiddette « minoranze nazionali » quasi sempre costrette a lottare duramente per sopravvivere e conservare le loro caratteristiche tradizionali. D'altronde la rapidità odierna dei mezzi di comunicazione ha neutralizzato ogni barriera naturale, e la produzione in serie e il commercio internazionale non possono più accontentarsi dei piccoli mercati interni.

L'educazione civica internazionale.

Si può osservare che contro le degenerazioni nazionalistiche, imperialistiche, razziste c'è l'educazione al civismo internazionale che costituisce un impegno specifico dei paesi aderenti al « Bureau International de l'Éducation » che nella conferenza di Ginevra del 1948 hanno alla unanimità meno uno (45 paesi sui 46 rappresentati) approvato la raccomandazione n. 24 ai loro ministri della educazione, che al punto 3 contiene questo testo « i doveri verso la comunità delle nazioni siano dovunque compresi e insegnati come un ampliamento dei doveri civici ». Le *brochures* edite dalla UNESCO (1) e gli *stages* organizzati dalle Società per l'Organizzazione Internazionale esistenti nei diversi paesi sembrano tuttavia orientare tale insegnamento esclusivamente sull'illustrazione della Carta dell'ONU e sulla struttura e il funzionamento delle istituzioni mondiali specializzate. L'educazione civica democratica è altra cosa, per quanto le nozioni sull'organizzazione internazionale rappresentino un utile complemento di istruzione. In realtà come l'*educazione* in se stessa forma la personalità liberando l'individuo dagli istinti e inserendolo nel gruppo familiare, così l'*educazione* civica si sforza di superare l'egoismo individuale e familiare creando la coscienza dell'appartenenza al comune o alla regione o alla nazione e un'*educazione civica europea* dovrà proporsi di determinare un triplice ordine di sentimenti:

- a) la convinzione della comunità di destini dell'Europa;
- b) l'adesione cosciente a un ideale di convivenza sovranazionale;
- c) la volontà di agire perché tale convivenza si realizzi in comuni istituzioni politiche.

(1) « Quelques suggestions concernant l'enseignement relatif aux Nations Unies ». « Les Nations Unies et le civisme international ».

L'educazione civica europea.

A tale scopo è necessario agire sul piano della istruzione (conoscenza) e della educazione (persuasione) secondo la distinzione formulata all'inizio.

La conoscenza precederà, fornendo informazioni e dati sui seguenti fatti:

a) precedenti storici di unificazione europea: progetti di pensatori o uomini di Stato come il « grand dessein » di Sully o il piano di Saint-Simon; tentativi rivoluzionari come la « Giovine Europa » fondata a Berna, nel 1834, da Mazzini; proposte di uomini politici come la « Paneuropa » di Briand;

b) natura e funzionamento delle autorità sovranazionali europee esistenti (CECA) o in formazione (Euratom, Mercato Comune) e degli organi consultativi (Consiglio d'Europa).

La persuasione sorgerà attraverso una serie di dimostrazioni di vario ordine che possiamo così riassumere:

a) dimostrazione storica della relatività dei confini nazionali, che tutti hanno subito mutamenti profondi negli ultimi cinquant'anni;

b) dimostrazione geografica della intercomunicabilità dell'Europa, semplice penisola dell'Asia, mostrando la funzione unitaria di fiumi, canali, passi di montagna, strade, ferrovie;

c) dimostrazione culturale della comune formazione delle culture europee e della portata europea di tutte le grandi rivoluzioni culturali (Rinascimento, Barocco, Aufklärung, Romanticismo, Naturalismo, ecc.);

d) dimostrazione economica della complementarità della produzione agricola e industriale europea e della artificiosità delle barriere doganali;

e) dimostrazione sociale del comune livello di vita dei paesi europei, rilevando come talune zone depresse marginali sono appunto la conseguenza del frazionamento in stati nazionali chiusi;

f) dimostrazione politica della debolezza europea nel contrasto tra le grandi potenze continentali e della insufficienza militare degli stati nazionali, nessuno dei quali (cfr. le esperienze di Napoleone e di Hitler) può soggiogare stabilmente gli altri, mentre separati non assicurano la propria difesa;

g) dimostrazione scientifica dell'incapacità dei singoli stati nazionali di realizzare efficienti impianti di sfruttamento delle nuove fonti di energia e di attuare piani completi di ricerca scientifica;

h) dimostrazione giuridica della crescente paralisi della democrazia entro lo stato nazionale.

Istruzione ed educazione dunque concludono alla necessità di comuni istituzioni europee.

Confederazione e Federazione.

Qui occorre spiegare i concetti di *federazione* e *confederazione*, concetti chiari in alcuni paesi già retti da istituzioni federali (Svizzera, Germania) ma oscuri in paesi fortemente centralizzati (Francia, Italia). La stessa definizione svizzera di « Confederazione elvetica » produce equivoco.

Si chiarisca subito che la confederazione è associazione di Stati sovrani fondata sul pieno rispetto della sovranità dei singoli componenti con organi deliberanti all'unanimità, sempre minacciata dalla secessione dei contraenti meno avvantaggiati, mentre la Federazione è uno Stato sopranazionale dotato di organi capaci di amministrare gli interessi comuni, stabilire una legislazione comune e assicurarne il rispetto.

Esempi opposti: il Consiglio d'Europa (funzioni semplicemente consultive o l'Unione Europea Occidentale (semplice alleanza militare di Stati sovrani) contro gli Stati Uniti d'America e la « Confederazione » svizzera (Stati sovranzionali).

Debbono essere illustrate particolarmente le caratteristiche federali:

a) limitazione della sovranità degli Stati membri, che non possono abbandonare la federazione senza commettere ribellione;

b) politica estera e forze armate dipendenti esclusivamente dal governo federale, moneta unica;

c) Governo e Camera dei deputati direttamente eletti dai cittadini degli Stati e responsabili verso i cittadini (non da e verso i governi singoli);

d) i cittadini hanno cittadinanza federale cioè diritti e doveri non solo verso i singoli Stati ma verso la federazione;

e) il governo federale ha giurisdizione diretta sui cittadini della federazione senza bisogno di ricorrere ai governi degli Stati membri per il rispetto delle sue leggi;

f) lo Stato federale attinge le risorse per adempiere alle sue specifiche funzioni da tributi imposti direttamente sui cittadini, il che lo pone in condizioni di preminenza nei confronti degli Stati membri, anziché di dipendenza, come avverrebbe invece se traesse i suoi mezzi da contribuzioni stanziare nei bilanci di ciascuno di essi.

Perché la « confederazione » non è adatta all'Europa? (Debolezza di coesione, facilità di secessione, impossibilità di politica economica unitaria, difesa unitaria impedita dagli egoismi nazionali, contrasti di prestigio dei singoli stati storicamente antagonisti, ecc.). Quali vantaggi assicura la « federazione »? (L'esempio della evoluzione costituzionale degli Stati Uniti dalla confederazione alla federazione, attraverso la polemica del *Federalist* di Hamilton, Jay, Madison è estremamente suggestivo).

L'educazione deve creare convinzione: perché è opportuno prevedere anzi provocare le obiezioni degli allievi. L'ora di educazione civica deve

essere discussione più che lezione e deve servire a dibattere tutti gli argomenti forniti nelle lezioni cattedratiche delle altre materie: in tal modo l'educazione civica diventa di per sé stessa applicazione di metodo democratico e dimostrazione che solo tra Stati democratici è possibile la federazione europea. Rilevare che le obiezioni apparentemente suggerite dal « buon senso » sono tutte in dipendenza dalla logica particolarista dello Stato nazionale.

Obiezioni contro l'unità.

Le principali obiezioni possono riguardare:

a) il fallimento di precedenti tentativi di unificazione: si risponde che si trattò o di sogni utopistici semplicemente formulati (Saint-Simon) o di tentativi di soggiogamento militare che non rispettavano la libertà democratica di autogoverno interno e di collaborazione nel governo esterno comune (Napoleone, Hitler) o di semplici alleanze tra Stati sovrani (come l'attuale UEO: l'esempio del fallimento della Società delle Nazioni perché priva di poteri può essere suggestivo);

b) il pericolo di perdere l'individualità nazionale o la cultura o la lingua. L'esempio svizzero della pacifica convivenza di quattro lingue e tre religioni è sufficiente a chiarire il significato del patto federale;

c) il pericolo di concorrenza di mercato o di mano d'opera: non è possibile negare difficoltà di adattamento, ma gli esempi del Benelux e della CECA dimostrano che le difficoltà possono essere vantaggiosamente superate. Si aggiunga l'esempio dei paesi che si sono unificati nel secolo scorso (Italia, Germania) e che hanno tratto imponenti vantaggi dalla soppressione dei piccoli mercati regionali e dal libero trasferimento di lavoratori nell'ambito unificato;

d) impossibilità di armonizzare istinti e temperamenti diversi e magari contrastanti: si risponde che si tratta di pregiudizi contro i quali sta il fatto della convivenza entro gli attuali confini degli stati nazionali di temperamenti (nord e sud) ben più diversi, di abitudini (montagna e pianura) contrastanti. Inoltre uno dei contrasti fondamentali che in passato alimentò sanguinosissimi conflitti come la differenza di religione è oggi pacificamente superato (cfr. Germania, Svizzera, ecc.).

A questo punto è possibile dimostrare che i vantaggi realizzati per esempio dalla CECA non possono essere allargati agli altri settori per la mancanza di istituzioni politiche comuni e che le stesse autorità sovranazionali in corso di affermazione sono fortemente limitate dalla mancanza di una politica estera ed economica unitaria. Come dunque arrivare alle istituzioni politiche comuni cioè agli « Stati Uniti d'Europa »? (Conviene usare questo termine piuttosto che quelli di Federazione europea, Unione europea, ecc. non solo per analogia con gli Stati Uniti d'America la cui potenza e il cui regime democratico sono ben noti, ma anche perché si

tratta di termine storicamente affermato da Victor Hugo, Mazzini, ecc. e soprattutto perché il termine « Stati Uniti » lascia ben intendere che le individualità nazionali sussisteranno in tutto quanto non intralci la gestione degli affari comuni).

Metodi di attuazione federale.

Agli alunni delle classi superiori conviene illustrare i diversi metodi per raggiungere l'attuazione della Federazione europea:

a) metodo istituzionale, cioè funzionale, attraverso le realizzazioni concrete come la CECA, l'Euratom, il Mercato comune che col loro progressivo sviluppo ne determinano altre in altri settori e producono l'allargamento ad altri paesi oltre l'Europa dei Sei;

b) metodo costituzionale, attraverso un'assemblea costituente: dalla Costituente uscirà la costituzione degli Stati Uniti d'Europa con i suoi organi federali;

c) metodo del federalismo democratico, con la trasformazione delle attuali assemblee europee economiche (CECA, ecc.) in assemblea *ad hoc* incaricata della redazione dello statuto europeo;

d) metodo culturale attraverso la crescente informazione dei cittadini e la creazione di una coscienza europea libera e democratica.

Tutti i metodi evidentemente convergono allo stesso fine, ed è questo che conviene far rilevare senza insistere nell'esclusione di uno o dell'altro, perché in realtà sono complementari nell'azione e concordi nel fine.

Piuttosto conviene notare che un insegnamento particolare specializzato di civismo europeo rischia di diventare astratto (se costretto ad intrattenersi su istituzioni europee non ancora esistenti e a teorizzare nel vuoto) o cattedratico (se limitato alla esposizione giuridica del funzionamento delle istituzioni esistenti). In realtà tutti gli argomenti più suggestivi e concreti dell'educazione civica europea provengono dalle altre materie di insegnamento (storia, geografia, economia, letteratura) che, sviluppate nel solo ambito nazionale, arrivano all'assurdo: tutte invece concorrono a dimostrare:

- a) l'esaurimento dello stato nazionale;
- b) la ineluttabilità dell'unità europea.

Bisogna tuttavia evitare sia di negare una funzione storica alla costituzione degli stati nazionali, che nel secolo scorso hanno invece segnato un fondamentale progresso civile come diritto di autodeterminazione e quindi di affermazione democratica dei popoli, sia di alimentare un nazionalismo europeo altrettanto antistorico, poiché è chiaro che l'unità europea in termini politici non può che concepirsi come strumento di pace e di collaborazione con tutti i popoli e in termini culturali non può rivendicare superiorità o missioni speciali negate ai singoli componenti. Ecco perché

a questo punto l'insegnamento relativo alle Nazioni Unite e alle istituzioni specializzate appare il naturale completamento di una educazione umana tendente a mostrare la fondamentale unità del mondo, come è indicata nella Carta dell'ONU e nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo.

Unione organica dell'Europa.

Nei paesi dove già esiste l'insegnamento, sotto una qualsiasi dizione, dell'istruzione civica il problema è diverso: si tratta di mostrare come i principi stessi della democrazia che reggono le istituzioni nazionali presuppongono l'eguaglianza, la libertà e la fratellanza (i principi dell'89) degli uomini e ne comportano la estensione al di là delle frontiere attraverso l'unità organica dell'Europa: organica cioè potenziatrice non eliminatrice di tutte le comunità vive (comune, provincia, regione, gruppo etnico, comunità religiosa, centro culturale) degli europei.

Attraverso le nozioni introduttive della storia o della geografia politica o della stessa istruzione civica nazionale gli allievi conoscono già le fasi della formazione delle società umane: sanno come *clan* e tribù hanno ceduto il posto, quando hanno finito di rappresentare unità organiche, ad altri organismi: possono quindi capire perché lo stato nazionale chiuso entro confini politici, militari, economici, sociali stia perdendo il suo carattere organico per divenire invece un impaccio crescente alla vita economica (ricerca di più vasti mercati), sociale (trasferimento di lavoro), politica (libertà di autodeterminazione), culturale (possibilità di ricerca scientifica e libero impiego delle cognizioni e dei titoli scolastici) degli uomini e delle donne d'Europa.

E' possibile altresì far notare come nell'inserimento in organismi sociali sempre più vasti l'uomo ha conquistato maggiori libertà in cambio di particolari obblighi di solidarietà, di obbedienza, di servizio, ecc.: per gli abitanti d'Europa i doveri verso lo stato nazionale stanno per trasferirsi allo stato federale europeo, che rappresenta insieme:

- a) uno sbocco storico;
- b) un imperativo geografico;
- c) un progresso economico;
- d) una necessità strategico-militare.

Si tratta insomma di una via *naturale* e *obbligata*. Non c'è contraddizione: è naturale, perché conclusione di un processo storico; è obbligata, perché solo mezzo di sopravvivenza della civiltà europea fondata sulla libertà individuale e sul rispetto della persona umana.

Per un insegnamento efficace.

Per essere efficace l'insegnamento civico nazionale non può essere soltanto verbale: deve disporre di tavole schematiche sulla struttura degli organi amministrativi, giudiziari, assistenziali, ecc., di fotografie illustranti lo svolgimento delle principali funzioni pubbliche (elezioni, seduta pubblica, ecc.), di carte geografiche. Per una estensione *europea* è addirittura indispensabile avere delle carte storiche d'Europa (atte a dimo-

strare la relatività temporale dei confini storici e il processo di frazionamento dell'Europa sotto lo scoppio dei particolarismi nazionali) nonché carte geoeconomiche e un planisfero, per dimostrare rispettivamente il potenziale economico dell'Europa unita e le dimensioni politiche dell'Europa rispetto alle entità politiche continentali.

Infine, poiché il civismo è qualche cosa di più di un sentimento gregario, è un attaccamento a determinati valori ideali rappresentati da determinate istituzioni, dato che tali istituzioni europee sono appena all'inizio e l'Europa è per ora soltanto una regione geografica dai confini non ben delimitati ma con un evidente destino comune ed una società storica plasmata dal cristianesimo e dall'umanesimo che vive con istituzioni più o meno coincidenti in una generica democrazia, come suscitare un vero sentimento di ideale europeo?

Poiché i viaggi europei non sono ovviamente alla portata di tutti, l'immagine fotografica deve sostituirli: bisogna che i monumenti gloriosi dell'arte europea, quasi sempre espressione di un clima culturale comune, divengano familiari come quelli del paese di residenza (l'Arco di Trionfo e il Partenone, il Campidoglio e Westminster, il monumento ai Riformatori e San Pietro, il Duomo di Colonia e i giardini di Schoenbrunn, ecc.) e che i più tipici paesaggi europei siano conosciuti con l'immagine. Si aggiungano letture dei principali scrittori europei, dove è possibile nell'originale, comunque in traduzioni affinché dai maggiori risulti chiaro l'apporto a una comune civiltà (la *clarté* di Cartesio, l'olimpicità di Goethe, l'universalità di Dante, ecc.). Soprattutto efficace, affinché il civismo europeo diventi coscienza di un certo tipo di vita, sarà illustrare anche graficamente (con schemi e schizzi) le libertà europee: stato di diritto, eguaglianza della legge per tutti, diritti fondamentali della persona, divisione dei poteri e molteplicità delle autonomie, accettazione del contrasto pacifico come strumento di progresso, rispetto dell'individuo, della famiglia, dell'associazione, della cultura. Sono qui accennate alla rinfusa alcune caratteristiche della vita democratica europea, a ciascuna delle quali può opporsi un comportamento diverso e contrario dello stato totalitario. Per esempio:

<i>Democrazia europea</i>	<i>Stato totalitario</i>
Diritti inalienabili del cittadino	Relativismo del diritto
Fondamento normale delle leggi	Machiavellismo assoluto
Separazione tra pubblico e privato	Politicizzazione totale
Rispetto delle autonomie	Centralismo burocratico
Ammissione dei contrasti	Conformismo obbligatorio
Tutela dell'individuo	Predominio della massa
Difesa della famiglia	Statizzazione della famiglia
Libertà di associazione	Controllo della società
Rispetto della cultura	Cultura di Stato

La civiltà europea.

In conclusione mentre il regime totalitario si proclama depositario di una verità assoluta, il tipo di civiltà europea si fonda sulla relatività nella politica, sulla molteplicità dei poteri pubblici, sulla diversità delle opinioni, sulla legalizzazione dell'opposizione. Rinunciare all'Europa signi-

ficherebbe dunque rinunciare alle libertà europee, il che significa che il civismo europeo non è utopistica aspirazione a una comunità storico-morale.

Si aggiunga che il tipo di civiltà europea garantisce un progresso indefinito grazie al metodo democratico (diversità e opposizioni, libera discussione, regime rappresentativo o democrazia diretta, cooperazione dei cittadini alla cosa pubblica), non è quindi civiltà soffocatrice dei civismi nazionali. Il civismo europeo non è cosmopolitismo né mistica imperialistica o colonialistica (infatti la colonizzazione è una fase storica esaurita: si rilevi che i popoli di colore che si ribellano al dominio coloniale si richiamano a principi tipicamente europei) ma coscienza di un ideale politico e morale, che si traduce in norme concrete di vita civile.

L'educazione civica europea in Italia.

L'educazione civica nazionale, già esistente come « insegnamento di diritti e doveri » nella scuola prima del fascismo, è stata reintrodotta in Italia dopo la Liberazione nei programmi della scuola elementare e più recentemente nei programmi della scuola media inferiore e superiore. Il suo insegnamento in senso democratico e solidaristico fu percorso nella singolare iniziativa attuata fra il 1943 e il 1945 a cura dell'YMCA (Young Men Christian Association) con la costituzione del « Comitato italiano di cultura sociale » (CICS) che realizzò numerosi corsi di educazione civica per gli internati italiani in Svizzera che avevano espatriato per sottrarsi alla dittatura nazifascista. Luigi Einaudi, Filippo Sacchi, Ernesto Rossi furono tra i maestri di quei corsi raccolti nel 1945 in un ottimo volume intitolato « Uomo e cittadino », — Gumligen, Berna —. Dopo l'entrata in vigore della Costituzione Repubblicana, numerose associazioni ed enti educativi sollecitarono l'introduzione dell'educazione civica nelle scuole: basti citare gli atti del V Congresso Nazionale (Trieste, 1950) dell'AMI (Associazione mazziniana italiana). Oggi che quelle richieste sono divenute realtà, l'insegnamento civico in senso europeo, avente cioè come finalità la costituzione di uno stato federale europeo appare perfettamente legittimo secondo l'art. 11 della Costituzione (« L'Italia... consente, in condizioni di parità con gli altri stati, alle limitazioni di sovranità necessarie ad un ordinamento che assicuri la pace e la giustizia fra le nazioni; *promuove e favorisce* le organizzazioni internazionali rivolte a tale scopo ») anche se ciò non risulta esplicitamente dalla lettera dei programmi attualmente vigenti.

In proposito è opportuno riportare alcuni passi della risoluzione adottata dall'AEDE nel VII Stage di studi europei di Abano (maggio 1959) per quanto riguarda il punto di vista dell'Associazione sull'educazione civica nelle scuole medie, affinché gli insegnanti possano sin d'ora trarne norme pratiche nello svolgimento dei programmi:

« Il VII Stage di studi europei dell'AEDE esprime il suo positivo apprezzamento per l'introduzione dell'educazione civica nelle scuole medie di ogni ordine e grado, avvenuta con Decreto del Presidente della Repubblica del 13 giugno 1958, n. 585, in esecuzione dell'impegno costituzionale (art. 34), e internazionale (Racc.

n. 24 Conferenza BIE 1948), ravvisandovi non solo una fondamentale attuazione costituzionale e perciò democratica, ma altresì un preciso impegno all'illustrazione dell'art. 11 come introduzione del principio della sovranazionalità e all'insegnamento del civismo internazionale secondo gli artt. 1 e 3 della citata Racc. n. 24 oltre che all'attuazione dell'insegnamento delle altre discipline (storia, geografia, economia, diritto, ecc.), convergenti nella educazione civica.

In merito ai programmi lo Stage, mentre ritiene opportuna la suddivisione in due cicli ed auspica la più sollecita attuazione dell'ordinamento quinquennale della scuola media superiore, per rendere effettivo l'insegnamento biennale-triennale della educazione civica, osserva:

a) che nell'insegnamento del primo ciclo deve essere raccomandata la limitazione degli argomenti estemporanei (risparmio, infortunistica, ecc.), che possano snaturare o ridurre la fondamentale illustrazione della costituzione repubblicana;

b) che i programmi del triennio finale debbono essere specializzati secondo gli interessi storico-filosofici dei licei, giuridico-economici degli istituti tecnici, pedagogico-professionali degli istituti magistrali;

c) che l'insegnamento della storia contemporanea deve essere esteso alla proclamazione della Repubblica, come ineliminabile premessa alla comprensione del nuovo corso democratico italiano e che le letture suggerite debbono essere attuali e corrispondenti all'evoluzione storica contemporanea;

d) (Omissis);

e) che comunque nei programmi deve essere esplicitamente contemplata l'illustrazione, accanto agli organismi internazionali e sovranazionali, di quelli europei esistenti e delle finalità, implicite in essi, di unità federale europea;

f) che nel lavoro collettivo o di gruppo o individuale, diretto dall'insegnante di educazione civica, deve essere raccomandata la collaborazione con le associazioni specializzate per la educazione sovranazionale ed europea ».

L'educazione civica nella scuola elementare.

Per quanto riguarda la scuola elementare, pur tenendo presente che le impostazioni di tutto questo capitolo sono applicabili a qualunque tipo di insegnamento, particolari considerazioni debbono essere fatte in Italia. E' noto infatti che il livello di istruzione scolastica è assai diverso tra i paesi dell'Europa, secondo una linea di crescente depressione dal nord al sud: perciò acquista rilievo speciale la scuola primaria nei paesi che presentano una scarsa diffusione dell'istruzione media o debbono ancora attuare l'eliminazione dell'analfabetismo: è il caso della scuola elementare in Italia, che da un lato deve ancora completare la sua estensione (secondo il dettato dell'art. 34 della Costituzione) a tutta la popolazione obbligata, eliminando l'attuale forte percentuale di analfabeti — 13% — e superando il fenomeno dell'evasione scolastica (30.000 unità annue) particolarmente sensibile nelle zone meridionali, dall'altro assume un'importanza fondamentale nella vita nazionale in quanto è, per ora, *l'unica scuola* della grande maggioranza della popolazione italiana, e particolarmente di quella che si dedica ai lavori manuali e alimenta essenzialmente l'emigrazione. Una educazione civica di spirito europeo è quindi fondamentale per questo

tipo di scuola, che è la sola *nella quale è possibile rivolgersi* alla massa dei futuri cittadini d'Europa.

I nuovi programmi della Scuola elementare italiana (1955) che rappresentano un sensibile adeguamento alle esigenze della pedagogia moderna, si prestano particolarmente a tale interpretazione sia per la divisione in cicli che abbracciano l'intero periodo dell'istruzione obbligatoria in modo corrispondente alla psicologia dell'età evolutiva, sia per lo spirito dei programmi rivolti alla « formazione basilare dell'intelligenza e del carattere, che è la condizione per una effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato »: si tratta di principi evidentemente fondamentali anche per una vita statale di tipo federale.

In particolare i nuovi programmi offrono larghe possibilità di europeizzazione nell'educazione civile e morale che — come nei programmi del 1945 — è unita all'educazione fisica concepita come « tirocinio all'autocontrollo, all'autodisciplina, alla socievolezza », sebbene gli stessi programmi abbiano inspiegabilmente lasciato cadere il principio altamente educativo dell'autogoverno, sul quale insistevano i programmi del 1945; altre possibilità sono offerte dal gruppo di materie collegate « storia, geografia, scienze », dato che l'avvertenza programmatica insiste che l'insegnamento storico-geografico dovrà soprattutto giovare... a far nascere sentimenti di fraternità per i popoli che costituiscono la grande famiglia umana ».

Si tratta sempre del secondo ciclo, essendo il primo dedicato alla globalità della prima formazione: secondo ciclo che appare veramente fondamentale per la « formazione europea » del futuro cittadino e lavoratore. Maggiori possibilità sono offerte dal terzo ciclo, che prevede lo studio della Costituzione italiana e delle istituzioni nazionali e internazionali di grande portata sociale, oltre che la pratica dell'autogoverno.

Larghe possibilità si aprono all'insegnante europeista nella formulazione dei « piani di lavoro », che vanno ben distinti dai « programmi di studio » necessariamente organici e rigidi: nei « piani di lavoro » invece elasticità e libertà *entro* le prescrizioni (e magari anche *fuori*, purché si raggiungano i risultati voluti) indicative dei programmi sono necessarie. Sia che si parta dal « vicino » o dal « lontano » le nozioni (episodiche o sistematiche) di storia e di geografia, appoggiate da un corredo di materiale audiovisivo o anche soltanto visivo (cartoline illustrate di città e paesaggi europei, illustrazioni di costumi nazionali, francobolli europei, bandiere nazionali, manifesti turistici, ecc.) di non difficile acquisizione, possono gettare alcuni dati fondamentali nella coscienza del ragazzo di 10-11 anni, già capace di compiere una certa analisi del mondo circostante, indicando la funzione unitaria del sistema alpino ben diversa da quella dei confini politici attuali, o alla lezione di storia imperniata su episodi di estensione europea (il 1848 p. es.). Gemellaggi comunali ormai abbastanza frequenti, visite di alunni di scuole oltre confine, corrispondenza scolastica, ecc. sono altrettante occasioni preziose di educazione europea. Bisogna tuttavia che il maestro eviti di lavorare da solo, con geloso riserbo, ma interessi il più possibile i colleghi alla nuova prospettiva europea, vinca la loro apatia e diffidenza, convinca i dubbiosi che l'attività euro-

peista non ha carattere politico di partito, non turba minimamente la serenità dell'ambiente scolastico né è in contrasto con quanto hanno ancora di educativo valori tradizionali come quello di patria: si tratta solo di chiarire come questo sia stato erroneamente considerato coincidente con quello di stato *nazionale* o addirittura, in un recente passato, *nazionalista* o *imperialista*.

BIBLIOGRAFIA

Svizzera:

DUCHEMIN-RUCHON, *Initiation à la vie civique*, Ginevra 1955, Dépt. de l'instruction publique.

PERRIRAZ, *Nos libertés, nos devoirs*, Losanna 1956, Payot.

CALGARI, *Il libro del cittadino*, Bellinzona 1955, Centrale cantonale degli stampati.

Francia:

GALLICE-TRAVERSE, *Instruction civique*, Parigi 1951, Hachette.

HERMITTE, *Vie économique et sociale de la nation moderne*, Parigi 1948, Bordas.

Italia:

PERETTI GRIVA, *Il buon cittadino*, Torino, 1953, Lattes.

SACCHI, *L'ABC del cittadino*, Milano, 1952, Mondadori.

MAZZEO, *L'educazione civica problema radicale della scuola*, Rovigo, 1952, Istituto Padano d'arti grafiche.

VARI, *Nozioni conclusive dello Stage di Abano*, in « Scuola d'Europa », n. 3, Roma, 1959.

FILOSOFIA

Le brevi considerazioni che seguono sono state redatte in funzione dell'insegnamento storico della filosofia, e non di quello istituzionale.

E' inconcepibile una mentalità nazionalistica, e quindi astrattamente particolare, in una disciplina che per intima essenza tratta dell'universale. Inoltre, quale che sia il contributo dei pensatori dei vari paesi, è a tutti manifesto come il discorrere filosofico sia un discorrere *assolutamente* europeo. Si sottolinea l'avverbio « assolutamente » perché non c'è filosofia, propriamente parlando, fuori della civiltà europea, essendo soltanto nostro quell'amore del sapere, e quindi quella continua ricerca di un sapere primo o universale, che non si riscontra in altri atteggiamenti culturali impropriamente detti filosofici, giacché ispirati più ad una fuga dal sapere che ad una brama per esso.

Del resto, a ben vedere, l'inserimento della mentalità orientale nel nostro mondo sta alla radice di tutte quelle contraddizioni che si notano in Arturo Schopenhauer, quando si consideri il suo pensiero senza compiacimenti affettivi autolesionistici.

E viceversa, se non andiamo errati, in altrettante contraddizioni si va a cadere quando gli elementi asiatici imprigionano alcuni concetti occidentali, com'è avvenuto per la filosofia sociale europea del secolo scorso, la quale più legittimamente si è prolungata da noi nel nostro tipo di socialismo, che non si pone soltanto come erede dello sviluppo tecnico e produttivo borghese, ma anche come continuatore delle conquiste spirituali liberali, tanto che ogni successo sociale è innanzitutto considerato come una più concreta conferma della libertà e della dignità della persona umana, secondo la profonda tradizione del nostro filosofare che ebbe inizio in quella piccola Europa dell'antichità che appunto fu l'Ellade.

* * *

L'insegnamento storico della filosofia corre sempre il rischio di una involuzione manualistica. Facciamo l'esempio dell'Italia: se paragoniamo i programmi d'esame del 1923 con quelli del 1936 troviamo un capovolgimento di valutazione, nei confronti delle letture filosofiche e del relativo inquadramento storico, che certo non ci entusiasma.

Non soltanto come europeisti, ma anche come insegnanti di filosofia, dobbiamo riconoscere che l'attuale impostazione è assai meno proficua, ai fini della formazione mentale degli allievi, di quella che deriverebbe dalle letture dirette.

E' vero: gli attuali programmi italiani prevedono una lettura per ciascuno dei tre anni di insegnamento filosofico, ma si sa che, in pratica, lo svolgimento manualistico è così assorbente da impedire che tali letture siano fatte bene, o persino, che siano semplicemente fatte.

Come evitare, allora, che anche la filosofia si trasformi in un imparaticcio nozionistico? E' giusto che una disciplina così importante sia resa nota ai ragazzi sempre — e nella migliore delle ipotesi — di seconda

mano? Inoltre: dal punto di vista europeistico è giusto trascurare la grande possibilità costruttiva di mettere gli allievi in diretto contatto coi più significativi spiriti europei, rinunciando a fondare l'insegnamento sulle dirette letture dei loro testi?

Pare, perciò, che il primo dovere dell'insegnante europeista sia quello di rimettere in onore le letture filosofiche, riducendo la storia manualistica al semplice inquadramento necessario. Tale metodo scongiurerà il frequente pericolo che i giovani si rappresentino la storia del pensiero come una galleria di gente stravagante che si contorce nelle tesi più paradossali e più contrastanti, giacché la meditazione diretta mostrerà le analogie di interesse spesso nascoste da differenti prospettive di situazione e da personali connotazioni linguistiche. Ancora: la meditazione diretta renderà evidente l'impegno di ogni pensatore col proprio tempo storico, e quindi — in generale — la strettissima relazione tra la filosofia e la vita, perché l'europeo ama il sapere per orientarsi nell'azione.

* * *

Senza entrare nel merito, e volendo semplificare al massimo, ci sembra lecito distinguere, nei docenti di filosofia, due fondamentali posizioni: vi sono insegnanti per i quali la verità è « *filia aeternitatis* », e ve ne sono altri per i quali essa è « *filia temporis* ». L'europeismo non contraddice a nessuna delle due posizioni: esso è semmai in contrasto con quei docenti per i quali nessuna verità è possibile, e dai quali non possiamo attenderci il minimo impegno, e quindi neppure l'impegno europeistico.

Intendiamoci: non vogliamo con questo esprimere una condanna dello scetticismo. Riconosciamo, anzi, che uno dei privilegi del pensiero occidentale è anche quello di essere costantemente intrecciato al filo rosso della scempi che lo garantisce dal decadere nel dommatismo, più caratteristico della cultura orientale. Saremmo veramente grati allo scettico se riconoscesse davanti ai suoi allievi che il disagio dello scetticismo stesso è confortato dal clima europeo in cui esso sboccia, ed entro il quale compie una insostituibile funzione.

Ma torniamo agli altri: una delle più caratteristiche posizioni di coloro che accolgono la verità come « *filia aeternitatis* » è certamente propria dei sostenitori della filosofia perenne, la quale — sempre per semplificare — può essere accentuata in senso platonico-agostiniano o in senso aristotelico-tomistico. Come opererà un docente europeista che s'ispiri a tale tradizione filosofica? Naturalmente egli escluderà certi estremismi critici del passato, in base ai quali si parlava di « veleno kantiano » e si concepiva tutta la filosofia post-scolastica come un doloroso equivoco ereticale: a troppa storia bisognerebbe rinunciare per amore di questa tesi, e troppo astratta essa apparirebbe, quindi, per essere vera.

La verità può ben essere « *filia aeternitatis* », ma certamente la scoperta di essa è storica, e quindi, necessariamente, « *filia temporis* ». Nulla di più adatto, perciò, di un criterio storico come quello suggerito da uno dei più qualificati rappresentanti del neotomismo: Francesco Olgiati. Si distingua, per ogni filosofo, l'anima di verità dall'anima ispiratrice del sistema, e in tal modo, pur accogliendo il pensiero greco-cristiano come nucleo fondamentale del vero, si potrà tesaurizzare l'integrazione che

tale vero riceve da ogni pensatore, in funzione di una concreta problematica che non poteva essere tutta esaurita né con Aristotele né con S. Tommaso.

Alla fine del corso filosofico il giovane avrà indubbiamente la coscienza di possedere un patrimonio spirituale che lo accomuna a tutti gli europei, e avvertirà la sua parentela culturale con i maestri del pensiero.

* * *

Da coloro che invece accettano la tesi storicistica, dai laici di tutte le tendenze (i quali, peraltro, in senso crociano non potranno non dirsi anche cristiani) la storia della filosofia verrà presentata come il laborioso farsi della mentalità europea. Anche i laici lasceranno agli allievi la consapevolezza di un patrimonio da tutelare e da accrescere, ma si dovranno abbandonare certi criteri superati secondo i quali il medioevo veniva squalificato come periodo di assoggettamento della ragione ai preti, e si riconoscerà, ad esempio, l'indipendenza di giudizio e l'anticonformismo di un S. Tommaso. Non si possono privare gli allievi di un periodo storico, come quello medioevale, senza rendere perciò stesso la tesi storicistica troppo astratta per essere vera.

La verità, infatti, può ben essere « *filia temporis* », ma l'ansia del vero è una costante dell'uomo europeo, e può legittimamente definirsi « *filia aeternitatis* ».

Così in questa città dello spirito che si chiama Europa ogni posizione intellettuale trova il proprio posto e la propria funzione, permanendo da noi ancora viva l'ombra di Socrate e, quindi, il dialogo.

* * *

E' stato detto, giustamente, che l'uropeismo costituisce soltanto una tappa verso la convivenza mondiale. Ma ogni giorno reca un affanno, e non si può raggiungere l'ultimo fine senza prima risolvere il problema del nostro tempo, che è quello di unificare l'Europa.

Ci viene dai Greci, e da S. Paolo, il paragone dell'impegno dello spirito con la gara atletica. Prendiamo la necessaria rincorsa per attuare la federazione europea. Nel secolo scorso i nostri padri affrontarono il problema delle unificazioni nazionali esaltando quei popoli che le dovevano compiere, e si parlò del primato dei Greci, o degli Italiani, o dei Tedeschi, o dei Polacchi... Oggi bisogna suscitare nei giovani l'intima soddisfazione di sentirsi europei e la consapevolezza che compete ancora all'Europa un ruolo fondamentale di civiltà.

Naturalmente non si dovrà cadere nella retorica, di per sé sterile, e quindi occorrerà unire alla legittima esaltazione del pensiero europeo anche la concreta conoscenza dell'attuale crisi politica, economica e sociale del nostro continente. Per essere pratici (e più espliciti) vorremmo sugge-

rire di consacrare l'ultimo anno del corso filosofico alla lettura di qualche pensatore europeista moderno: Cattaneo, Saint-Simon, Mazzini, Proudhon, Einaudi... Sarebbe anche molto opportuna la lettura di un'antologia del *Federalist* per orientare i giovani sulle questioni inerenti alle istituzioni federali.

* * *

Nonostante le vuote e spesso ipocrite esaltazioni della funzione docente, che talora ci capita di sentire dalla bocca di persone che intimamente non credono nella Scuola, noi sappiamo, con tutta umiltà, che davvero nelle aule si possono compiere delle rivoluzioni, purché « i filosofi non si accontentino di interpretare il mondo, ma lo vogliano anche trasformare ».

La rivoluzione che dobbiamo compiere consiste nel passare dagli stati nazionali sovrani agli Stati Uniti d'Europa: è una rivoluzione giusta ed incruenta, è una rivoluzione in atto perché ormai ogni anno i giovani europeisti escono a migliaia da tutte le scuole d'Europa. Il processo è irresistibile ed irreversibile, come tutti i processi spirituali.

Non assecondarlo significherebbe rimaner tagliati fuori dalla vita, ma significherebbe anche restar tagliati fuori dalla filosofia, la quale ora rivela, nelle secche in cui si trova, la sterilità di cui soffre l'Europa, spezzata da ormai anacronistiche divisioni statali.

PEDAGOGIA

Una disciplina insegnata in tutte le scuole che preparano gli educatori e che non può non essere vista in legame strettissimo con gli studi filosofici è la pedagogia, sia nel suo sviluppo storico, sia nei suoi aspetti pratici di attuazione didattica e di realizzazioni sociali.

Tale rapporto è posto in risalto particolarmente in Italia, dove i programmi di filosofia e di pedagogia formano un tutto organico e dove l'insegnamento è affidato ad un unico insegnante. Questo porta di conseguenza una notevole possibilità di sviluppo in senso europeo di un insegnamento che potrebbe altrimenti essere gravemente viziato da impostazioni nazionalistiche. Difatti, specie nel secolo scorso, in stretta dipendenza con i movimenti rivoluzionari così diffusi in Europa e con la formazione di molti Stati nazionali, sorse il concetto di una « educazione nazionale », vista come formazione di un cittadino che deve essere anzitutto un buon patriota, con tutte le conseguenze che si possono agevolmente pensare, tra le quali spiccano quelle di una supervalutazione a volte persino chiusa e gretta dei valori nazionali e di una posizione polemica e antagonistica nei riguardi di altri popoli, specie di quelli più vicini e con i quali si erano avute, nella storia, più forti ragioni di contrasto.

Per fortuna una posizione più obbiettiva e scientifica dei problemi educativi e una seria rivalutazione storica hanno portato a vedere il fatto educativo nei paesi europei come un fatto ovunque ispirato a principi generali comuni, cioè a quella concezione dell'uomo e delle sue finalità che sono proprie del pensiero europeo, nelle sue impostazioni religiose e filosofiche, negli svolgimenti che è venuta assumendo nel mondo greco, romano, medioevale, cristiano, rinascimentale, scientifico-illuministico.

Di conseguenza la trattazione del fatto educativo, sia in teoria che in pratica, non poteva non conformarsi a questa « visione europea », che potremmo anche chiamare occidentale, dell'uomo e delle finalità che riteniamo degne di essere da lui raggiunte.

Europea la filosofia, europea la pedagogia, pur nel rispetto di quelle caratteristiche di ogni popolo che altro non sono se non una manifestazione più ampia e collettiva della persona umana: come si rispetta questa, in una sana opera educativa, così si rispettano quelle, senza mai perdere di vista i caratteri costitutivi fondamentali del nostro tipo di civiltà e dei nostri ideali culturali e morali.

Le opere dei grandi pedagogisti, difatti, offrono l'esempio più luminoso e persuasivo dei caratteri unici e fondamentali dell'educazione europea. I principi generali della ricerca della verità vista come conquista personale, alla quale l'educatore può dare solo l'aiuto della sua « arte maieutica », sono, dalla Grecia in poi, i cardini fondamentali di tutta l'educazione europea. Fatta la dovuta parte all'ambiente e alle condizioni storiche è evidente che il pensiero pedagogico europeo presenta caratteri spiccati, inconfondibili, che lo distinguono dalle impostazioni educative di tutti gli altri popoli. E se noi consideriamo i programmi di studio in uso

ormai da gran tempo in tutti gli istituti che preparano gli educatori troviamo una vera e propria assemblea consultiva pedagogica, formata dai grandi spiriti europei che si occupano di problemi educativi. Quale nazione europea potrebbe pensare di preparare i suoi educatori con la sola conoscenza di una cosiddetta pedagogia nazionale, che poi, a ben considerare, sarebbe impossibile enucleare, tanto stretti sono i rapporti tra il pensiero pedagogico dei vari popoli europei? E così dal moravo Comenio, spirito largamente europeo, all'inglese Locke, allo svizzero-francese Rousseau, allo svizzero-tedesco Pestalozzi, da Federico Froebel a Maria Montessori, tanto per citare solo alcuni tra i maggiori, sono questi i pensatori a cui si alimentano i nostri giovani che si preparano alla carriera educativa. Non mancano quindi le occasioni per far riflettere i futuri insegnanti sul carattere europeo del pensiero pedagogico a cui debbono ispirarsi, anche se a volte qualche grano di sapienza orientale verrà a brillare nell'ordinato e armonico contesto della nostra concezione occidentale della vita e dell'educazione.

Se poi pensiamo alla parte che spetta agli studiosi di psicologia nella preparazione del maestro e al fatto che questa disciplina è costituita dal contributo di una ricchissima schiera di pensatori occidentali dobbiamo confermare il nostro concetto iniziale, cioè quello che nessuna branca di studio si presta più di quella pedagogica a una seria preparazione in senso europeo: diremmo quasi che vi si presta più della stessa storia che viene considerata la più importante in questo campo. Difatti la pedagogia mostra i popoli concordi nella ricerca di ideali comuni, impegnati solo in pacifiche gare per il miglioramento delle nuove generazioni.

GEOGRAFIA

Se l'insegnamento della storia deve essere « disintossicato », quello della geografia va riconsiderato attentamente, perché anche in esso il nazionalismo è — come si suol dire — « di casa ».

A conferma di ciò, riportiamo quanto riferisce, non senza una punta di ironia, Henri Brugmans: « Alla scuola primaria, quando credevamo a tutto ciò che ci diceva l'insegnante, avevamo dinanzi agli occhi una carta della Patria, e, nella misura in cui ci veniva mostrata l'Europa, questa risultava formata di paesi contraddistinti da colori diversi, in forte contrasto gli uni con gli altri. Per la verità, c'era anche la geografia fisica e le Alpi poco si curavano della loro nazionalità svizzera, francese, tedesca, italiana o austriaca. Ma si trattava della natura primitiva, mentre l'intervento degli uomini sembrava avesse come mira solamente la suddivisione del nostro continente in Stati nazionali policromi. L'ossessione di questa cartografia non ha più abbandonato la nostra mente ».

Le fondamentali caratteristiche geografiche dell'Europa.

L'Europa tradizionale non è che una piccola porzione delle terre emerse: 10 milioni di chilometri quadrati, contro i 44 dell'Asia, i 41 dell'America, i 30 dell'Africa. Essa non rappresenta che il 5% circa della superficie emersa del globo, ma il 20%, addirittura, delle terre coltivabili. D'altra parte, essa serve da ponte col Continente Artico, l'Africa ed il Medio Oriente.

L'Europa, considerata dall'Ovest all'Est, presenta varie particolarità che ne fanno *una zona continentale ben definita*, con caratteristiche molto accentuate.

Per un privilegio unico della natura, il continente si apre su quattro mari che hanno una importanza capitale: l'Atlantico, il Mare del Nord, il Baltico, il Mediterraneo. Le sue coste frastagliate facilitano la formazione di porti sicuri che dispongono di facili comunicazioni con l'interno: Gdynia, Stettino, Amburgo, Anversa, Rotterdam, Le Havre, Marsiglia, Genova. Esso dispone di una ventina di porti di prim'ordine che irradiano verso tutte le parti del mondo, laddove le Indie non ne hanno che due o tre.

Un sistema di vie navigabili, il più fitto del mondo e che costituisce un vero e proprio mare interno, converge sui più importanti porti mondiali di esportazione.

Navi d'alto mare possono risalire all'interno fino ai grandi centri di smercio od ai bacini produttori di materie prime: l'Elba, il Reno, il Tamigi... Si è potuto dire giustamente che l'Europa inizia veramente là dove l'importanza della navigazione si afferma nella circolazione della ricchezza.

La rete ferroviaria molto fitta permette di raggiungere i luoghi

più lontani del continente, sfida ostacoli e frontiere e dà l'idea di una unità economica già realizzata.

Le Alpi, ad esempio, non hanno mai arrestato la circolazione: per il passato, ci si serviva delle vecchie strade storiche lungo i valichi naturali; adesso i trafori alpini del Moncenisio, del Sempione, del San Gottardo, dell'Arlberg, le linee del Tarvisio e del Brennero fanno delle Alpi una delle zone di più intenso transito ferroviario del continente.

L'Europa dispone, inoltre, di numerose strade adatte al traffico attuale e di una vasta rete di telecomunicazioni.

Essa costituisce uno dei tre grandi complessi umani del mondo coi suoi 435 milioni di abitanti, contro i 600 milioni della Cina ed i 380 milioni delle Indie. Ha una popolazione superiore a quelle degli Stati Uniti e della Russia messe insieme ($175 + 200 = 375$).

La densità della popolazione (78 abitanti per chilometro quadrato, contro i 21 degli Stati Uniti e i 10 della Russia) ne fa il secondo focolaio di popolamento del mondo dopo la zona monsonica dell'Asia. Questi due blocchi demografici presentano diversità il cui esame permette di rilevare i tratti salienti della personalità europea; i nostri popoli sono stati e sono ancora capaci di potenti forze di espansione che li hanno spinti a dilatarsi in quasi tutti gli angoli della terra.

Prima le esplorazioni dei Greci, audaci e curiosi, poi, un millennio più tardi, Italiani, Portoghesi, Spagnoli, Francesi, Inglesi e Olandesi scoprono le coste dell'Africa e dell'Asia, aprono le vie dell'America. Verso il 1900 Kipling poteva cantare lo sforzo dell'uomo bianco, novello Atlante che regge il mondo.

I criteri seguiti nella dislocazione mostrano notevoli differenze tra gli europei e i popoli asiatici: questi ultimi sono rigorosamente distribuiti in zone ben delimitate e la loro densità in tali zone è altissima e contrasta fortemente con quella assai scarsa delle zone limitrofe. La popolazione è brulicante nei delta risicoli, mentre l'interno, anche quando non sia costituito da altissime montagne, è quasi spopolato. In Europa, invece, la popolazione si è diffusa ovunque è stato possibile: l'uomo ha conquistato le foreste, le paludi, le montagne, spesso popolate come le pianure circostanti (Foresta Nera e Württemberg, Massiccio dei Vosgi, Pianura della Lorena, Pianura Padana...).

« Tutto sommato — rileva Maurice Le Lannou — noi troviamo nell'organizzazione geografica del continente europeo un tipo assolutamente originale di valorizzazione, raggiunto per mezzo della più completa, organica ed armonica utilizzazione di tutte le possibilità agricole, zootecniche, industriali e commerciali. Si è detto che l'Asia fa spreco di uomini e l'America di cose; possiamo aggiungere che l'Europa utilizza nel migliore dei modi gli uni e le altre ».

Fatto curioso, questa conquista della terra è stata effettuata da popoli molto diversi, il che, combinato con la evidente unità del risultato nel suo complesso, lascia presupporre una certa unità nelle condizioni fisiche, climatiche e orografiche del territorio europeo:

1. — Il *clima*, infatti, esercita una reale influenza ed è fonte di una maggiore elasticità nella distribuzione degli abitanti. Esso ha contribuito al richiamo che ha spinto in Europa popoli di origine diversa e presenta garanzie di sicurezza che non offrono né le steppe orientali, né

l'Africa del Nord. Nell'Iran, in Mongolia, in Arabia, nella regione settentrionale dell'Algeria, il complesso delle precipitazioni subisce, da un anno all'altro, variazioni molto maggiori che nelle regioni europee.

« Potremmo dire che l'Europa termina là dove viene meno la sicurezza alimentare (per la coltura o per l'allevamento) garantita da condizioni pluviometriche relativamente stabili ». Questi privilegi che si registrano a favore dell'Europa (migliore gradazione del clima, migliore dislocazione geografica) sono dovuti, in ultima analisi, non solo alla media latitudine ed alla posizione sulle rive orientali di un grande oceano ma anche alla conformazione stessa del continente, penetrato da mari ed in cui le catene montagnose si dispongono parallele. Questa disposizione orografica non si è realizzata in nessun altro luogo con tanta perfezione come in Europa.

2. — Il rilievo dell'Europa, le cui linee sono press'a poco orientate da Est ad Ovest e convergono in direzione dell'Oceano, ha avuto anch'esso un'influenza determinante per quanto riguarda la distribuzione delle genti. Incanalati nei grandi intervalli di pianura, i popoli, in origine nomadi, venuti dalle steppe o dagli altopiani dell'Asia, vi si sono ammassati come in un gigantesco imbuto. Ma questo loro stabilirsi è avvenuto progressivamente durante molti millenni, moltiplicando le mescolanze etniche e sviluppando una civiltà articolata, profondamente diversa da quella dell'Estremo Oriente.

Le frontiere naturali: realtà o finzione?

I geografi attuali hanno rinunciato alla nozione ormai superata di frontiera naturale: le frontiere sono sempre convenzionali. Certamente, esse sono suscettibili, in casi particolari, di appoggiarsi ad una montagna o ad un fiume, ma il loro tracciato pone essenzialmente in gioco le tradizioni storiche, le combinazioni diplomatiche, le ambizioni nazionali ed internazionali. Il *mobilismo* delle frontiere europee nel corso degli ultimi decenni tradisce il complesso di interessi, di idee, di sentimenti che si intreccia intorno ai confini degli Stati. « Dal 1914 non ci sono stati che quattro paesi in Europa, e precisamente la Svizzera, la Svezia, la Spagna ed il Portogallo, le cui frontiere sono rimaste inalterate » (1).

Ma c'è poco da fare: una volta creata, la frontiera diventa una realtà con le sue barriere doganali e la sua armatura economica.

Così il Giura franco-svizzero non è stato demarcato da una vera e propria frontiera che a partire dalla Riforma che separò le popolazioni dei paesi di Vaud e Neuchâtel da quelle della contea di Borgogna. La Rivoluzione Francese sanzionò tale divisione definitivamente. Da quel momento, la popolazione del Giura che si era sviluppata liberamente in tutta la regione ed aveva formato, al di sopra dei particolarismi locali, un solo popolo, viene scissa in due gruppi nazionali che si ignorano e che hanno preso, nel corso delle guerre, l'abitudine di vivere separati dai

(1) NICOLAS TOLU, *Istituto Internazionale di Cooperazione Intellettuale*, 1925-45, p. 235.

loro vicini « naturali »; i legami economici, inoltre, che li spingevano ad allacciare rapporti sono quasi completamente spezzati.

Per fare un altro esempio, ci si potrebbe porre il quesito se il Reno sia una frontiera naturale tra la Francia e la Germania. In realtà esso è il fiume per eccellenza, solcato da migliaia e migliaia di battelli che battono le bandiere di tutti i paesi occidentali. Il Rodano, invece, non è mai stato considerato una frontiera: la sua funzione, si sostiene, è di riunire i popoli tra di loro, di avanzare fino nel cuore dell'Europa, di assicurare lo sbocco sull'Oriente mediterraneo e l'Africa. E' stato per mezzo suo che la civiltà greca, la fede cristiana, gli eserciti romani ed il commercio massiliota hanno conquistato tutte le Gallie...

Si è affermato, inoltre, che « la frontiera più completa non è quella che corrisponde più fedelmente alla realtà geografica, ma talvolta è quella che contribuisce più efficacemente al mantenimento della pace tra i popoli che essa separa ». In realtà, vi sono molti esempi di frontiere il cui limite convenzionale è senz'altro superato a causa delle necessità locali (pascoli per armenti), a causa di privilegi economici concessi in virtù di un accordo tra gli Stati (zone franche, aeroporti), o, ancora, a causa di spostamenti della mano d'opera delle zone di frontiera.

Al contrario le ideologie scavano una barriera più profonda delle frontiere o dei sistemi di vita: in Europa la « cortina di ferro » ai confini dello Stato sovietico, o la « cortina di bambù », alle frontiere della Cina comunista, ne sono oggi una lampante dimostrazione.

Pregiudizi e miti nazionali.

Molti si formano un concetto semplicistico ed astratto degli uomini di altri paesi: orbene, questi schemi nascondono, sotto una nociva caricatura, la vera fisionomia, complessa e vivente, di questi fratelli come ci appaiono quando ci è dato di conoscerli direttamente.

Questi stereotipi hanno evidentemente delle cause ma esse, più che nella vita reale, devono essere ricercate nei racconti, nei romanzi o nel cinematografo: essi si fondano, infatti, su dati particolari abusivamente generalizzati.

La geografia, col suo invito ad uno studio approfondito dei diversi modi di esistenza e di attività dei vari popoli della terra, ci fornisce un mezzo efficace per lottare contro questo atteggiamento dello spirito.

Si può facilmente constatare che le vere differenze di struttura tra paesi o città si lasciano solo artificiosamente ricondurre ad un denominatore comune; si parla dei porti francesi, del paesaggio italiano e della agricoltura tedesca, ma non sarebbe più realistico parlare dell'agricoltura come essa si presenta in montagna o nelle vallate oppure nelle sterminate pianure, favorevoli alla meccanizzazione ed alla monocoltura?

Ugualmente, la configurazione del territorio nazionale si è spesso prestata a interpretazioni ingegnose, eccessive o tendenziose. Quante volte ci si è soffermati sulla perfezione dell'esagono che racchiude il territorio francese, e quali conseguenze politiche ha avuto questo atteggiamento!

In certi testi l'Italia viene presentata come una penisola lunga e stretta, per di più divisa dalla catena degli Appennini; in breve come un paese in condizioni di svantaggio. Per altri invece questo ponte gettato tra

l'Europa e l'Africa, tagliando in due il bacino del Mediterraneo, la destina ad una funzione storica di primo piano...

Ancora: alcuni vedono nei Carpazi una muraglia che pregiudica l'unità rumena; altri li considerano la spina dorsale, il sostegno di tutto il paese; altri ancora una fortezza, un baluardo solido della Romania.

Il fatto è che ciascuno ha ragione solo in parte: mentre ogni ragionamento si presenta come un elogio o come una critica, è molto più vicina alla realtà geografica una sintesi che tenga conto di ognuno di essi.

Esperienze in via di realizzazione.

Dal 1949, l'UNESCO si è preoccupata dell'insegnamento della geografia, visto sotto la visuale della comprensione internazionale ed ha pubblicato successivamente: « *L'insegnamento della geografia: qualche consiglio e qualche suggerimento* » e « *L'insegnamento della geografia: piccola guida per gli insegnanti* ».

Nel marzo 1952, i ministri del *Consiglio d'Europa* raccomandavano ai governi « *di prestare una attenzione particolare alla questione concernente la revisione dei testi di storia e di geografia* ». Inoltre, raccomandavano loro di appoggiare gli sforzi ufficiali e privati, diretti al raggiungimento di tale scopo.

— Stages di informazione

Allo scopo di realizzare questa idea, hanno avuto luogo a Calw (Foresta Nera), Oslo, Roma, Royaumont, stages specializzati per il miglioramento dei testi di storia.

Altri convegni vennero organizzati a Bruges nel 1952, sulla introduzione dell'idea europea nell'insegnamento; a Nancy nel 1953, sulla possibilità di diffondere l'idea europea nelle scuole primarie, in modo da osservare in tutte le materie un reale civismo europeo. *A Versailles invece ha avuto luogo uno stage nel 1959, destinato più propriamente ai professori di geografia, nel quale sono stati esaminati, tra l'altro, i problemi delle nuove istituzioni e dei nuovi complessi economici come materia d'insegnamento, nonché quello dei territori sottosviluppati e dei rapporti con le terre d'oltremare.*

Le associazioni interessate hanno dovuto rispondere ad un questionario dettagliato circa l'insegnamento della geografia nelle scuole secondarie e normali del loro paese: il posto riservato a questo insegnamento, l'importanza ad esso attribuita, lo scopo assegnatogli, i programmi, l'orientamento ed il metodo, i mezzi ausiliari d'insegnamento, la formazione dei professori.

Si è proposto di non trattare più ciascuno Stato europeo separatamente, ma di suddividere l'Europa in gruppi di Stati omogenei: Stati dell'Europa Occidentale, Stati Danubiani, Stati dell'Europa Settentrionale e Stati Baltici, Stati dell'Europa Centrale, Stati dell'Europa Mediterranea, URSS.

D'altra parte, « un'attenzione particolare deve essere riservata allo studio dei principali mezzi di comunicazione, allo scopo di stabilire la interdipendenza dei paesi europei tra di loro e di fronte al mondo » (Programma francese, classe IV).

— I testi scolastici

I testi scolastici hanno evidentemente una importanza eccezionale, a causa della loro influenza sui bambini e sugli adolescenti; infatti i principi fondamentali ai quali l'uomo si adegua durante tutta la sua esistenza, si stabiliscono fin dalla più tenera età in maniera quasi definitiva. I testi di geografia, come pure quelli di storia, devono essere riveduti con spirito più scientifico, che sarà ad un tempo anche più europeo.

Una parte importante sarà riservata alla *geografia umana* che mostra l'uomo nel suo ambiente e nelle sue diverse attività: essa infatti mette in risalto gli sforzi solidali di tutti gli uomini e l'ingegnosità da essi dimostrata nell'adattarsi all'ambiente naturale ed a trarne il meglio. I bisogni essenziali sono identici (nutrimento, vestiario, abitazione, difesa, esigenze sociali, morali e spirituali) mentre la maniera di soddisfarli varia da regione a regione. Quindi lo studio dei sistemi di vita, intrapreso da questo punto di vista, è elemento importante per la comprensione e la stima reciproche; esso costringe a superare il particolare, a tener presente che l'uomo ed il suo paese non sono che un frammento di una comunità più vasta che si estende a tutto il globo, e obbliga a fare utili confronti. Come la geografia economica, la geografia umana fa risaltare l'interdipendenza e la complementarietà dei diversi paesi, illustra il contributo di ciascuno al patrimonio materiale e spirituale dell'umanità ed i debiti che ha contratto nei suoi riguardi e rivela l'unità nascosta sotto i particolarismi nazionali.

La sorprendente diversità che si riscontra in Europa nel numero degli Stati sovrani, nelle lingue nazionali, nelle religioni, nei sistemi economici a carattere prevalentemente agricolo o industriale, non ci deve trarre in inganno; essa può risolversi in una unità sostanziale. Infatti queste diversità, più complesse di quelle che si possono riscontrare in altre civiltà, costituiscono a ragione la caratteristica della vita europea e « sono state, da un punto di vista storico, la condizione del nostro dinamismo, come pure la causa delle nostre guerre interne », benché « meno fondamentali e meno antiche dell'unità sostanziale alla quale si riallacciano » (1).

— Consultazioni bilaterali

Il miglioramento dei testi di geografia attraverso *iniziative private* o *consultazioni bilaterali* è già cominciato e deve essere incoraggiato; tanto per fare un esempio, il nuovo testo di geografia adottato dalle scuole primarie del cantone di Friburgo, rispetto alle altre opere del genere, è nettamente orientato, seppure in maniera incompleta, in questa direzione: esso accorda una parte importante all'Europa ed agli istituti che oggi hanno per scopo la sua unificazione.

I testi belgi, destinati all'insegnamento medio, hanno costituito oggetto di un esame critico dal punto di vista della comprensione internazionale, in occasione della assemblea plenaria della *Fraternité Mondiale*,

(1) *L'Europe s'inscrit dans les faits*, « Bollettino del CEC », novembre 1956.

tenuta a Bruxelles nel luglio 1955. L'inchiesta ha mirato ad accertare quattro punti:

- 1) In qual modo i popoli vengono presentati nel loro modo di vivere e nel loro grado di civiltà?
- 2) Come viene illustrata l'interdipendenza economica degli Stati?
- 3) Vengono menzionate alcune difficoltà, di carattere politico ed economico, che derivano principalmente da fattori geografici?
- 4) Lo svolgimento della materia tiene conto degli schemi geografici, indipendentemente dalle frontiere politiche, oppure si basa essenzialmente su queste ultime?

Questa assemblea ha deliberato che venga elaborato dagli esperti di ciascun paese un compendio di geografia riguardante il loro territorio nazionale — riferimento di base indiscutibile — allo scopo che i testi che trattano dell'Europa non trascurino nessuna delle caratteristiche essenziali di questo o di quel paese.

La maggior parte dei testi recenti, almeno nei paesi di lingua francese, tratta dell'attuale situazione europea e della necessità di riunirne le energie con la massima urgenza e sottolinea il pericolo che rappresenterebbe per il mondo un'Europa debole.

Gli esperti ritengono che sommando l'attuale produzione di tutti i paesi europei, si otterrebbero cifre equivalenti, ed anche superiori, a quelle delle due grandi potenze mondiali (USA e URSS), ma che in un'Europa unita, tale produzione aumenterebbe ancora: essi infatti sostengono che il nostro continente rimane un focolaio incomparabile di attività economica e di civiltà.

Nel 1958, a cura della Scuola Europea del Lussemburgo, è apparsa la prima parte di un testo di geografia « europea » dal titolo « Les Pays de la Communauté Européenne et leurs dépendances ».

La cultura europea si diffonde ovunque insieme alle sue principali lingue, ai suoi libri, alle sue opere d'arte ed ai suoi giornali; per mezzo degli ospedali e delle scuole amministrati e diretti da Europei, per mezzo dei tecnici, dei medici, dei professori, dei missionari che essa manda nei luoghi più remoti del globo, l'Europa dà un contributo notevole al progresso dei popoli più abbandonati, e, in ultima analisi, al progresso dell'umanità.

— La cartografia

Una iniziativa che merita un'attenzione particolare è la nuova cartografia europea che viene elaborata dal Collegio d'Europa a Bruges, sotto la direzione del prof. Kormoss. Se esiste già materiale europeo nel settore della topografia, non vi erano ancora carte culturali od economiche, di modo che ogni compagnia ferroviaria nazionale aveva le sue carte da cui risultavano le reti ferroviarie, stabilite secondo segni convenzionali e metodi statistici particolari tali da rendere impossibile la composizione, sulla base delle carte di ciascun paese, di una carta che comprendesse tutte le reti ferroviarie europee. La raccolta *Orbis Terrarum*, invece,

dovuta alla collaborazione di Kormoss, Dumont e Baltus, ci mostra l'Europa sotto una visuale nuova in cui le frontiere non hanno più una funzione importantissima ed in cui figurano solamente quelle alle quali tutti i paesi europei sono interessati. La « carta culturale », per esempio, mostra con estrema evidenza che tutti gli Europei, quelli di Svezia o di Sicilia, di Lisbona o di Vilno, si alimentano alle stesse fonti ed hanno subito le stesse influenze storiche, sia pure in gradi diversi.

Allo scopo di facilitare agli educatori un insegnamento concreto, vivo, delle realtà europee, il CEC realizza in questo periodo a Ginevra, con la collaborazione della CECA e del Consiglio di Europa, tre serie di films a colori su temi riguardanti l'Europa.

Le organizzazioni europee.

Le nuove istituzioni europee che hanno acquistato un loro diritto di cittadinanza nella scuola, costituiscono ormai un dato della geografia, in quanto l'insegnamento della geografia è valido nella misura in cui permette di comprendere il mondo in cui viviamo.

La Comunità europea del carbone e dell'acciaio, il Mercato Comune, l'Euratom, costituiscono altrettante realtà che simboleggiano efficacemente i tentativi più importanti per superare l'ostacolo delle sovranità nazionali. Così la CECA, per fare un esempio che si rifà ad una delle più concrete realizzazioni dei nuovi organismi, ristabilisce l'unità del più importante bacino industriale del mondo, artificialmente diviso dalla storia. A proposito invece dell'Euratom, si mostreranno le risorse naturali di energia dell'Europa (in deficit) e le risorse che deve apportare l'energia nucleare, nonché l'imperiosa necessità di superare il quadro delle virtualità nazionali, allo scopo di adottare le soluzioni più efficaci che si impongono per la salvezza dell'Europa.

Per essere in grado di lottare contro le potenze che impongono orgogliosamente la loro egemonia sul mondo e le cui energie riunite insieme sono capaci di realizzazioni gigantesche, l'Europa è costretta ad allargare il suo mercato interno per adeguarlo alle esigenze dell'era atomica.

Questo fatto comporta la specializzazione, il miglioramento qualitativo e soprattutto l'aumento delle varie produzioni, perciò l'aumento del reddito e con esso la possibilità di maggiori investimenti a beneficio delle regioni sottosviluppate, le quali non mancano, sia nell'Europa stessa, sia nei territori d'oltremare.

Una lezione tipo:

IL RENO, GRANDE FIUME EUROPEO

Il Reno è senza dubbio il fiume più utile d'Europa ed uno dei più importanti del mondo; la sua importanza tuttavia non deriva né dalla sua lunghezza (km 1.390), né dalla sua portata, che sono quelle di un fiume medio, ma dalle comunicazioni che esso assicura tra le regioni più attive e popolate d'Europa: questo fiume internazionale, infatti, interessa la Svizzera, la Francia, la Germania, i Paesi Bassi, e attraversa le zone più varie dell'Occidente.

1. — *Il Reno delle regioni alpine.*

Il Reno nasce dal San Gottardo, scende come un torrente fino al lago di Costanza in cui si placano e si purificano le sue acque turbinose, si dirige poi ad Ovest infrangendosi contro le montagne del Giura, che supera in cascata non lontano da Sciaffusa. Vicino a Coblenza, il Reno riceve il suo maggiore affluente alpino, l'Aar, che raddoppia il volume delle sue acque, ma nella Svizzera esso ha un regime alpino: scarsa portata d'inverno e grande d'estate; in luglio, invece, la sua portata è raddoppiata e talora triplicata a causa dello scioglimento delle nevi e dei ghiacciai.

2. — *Il Reno dei massicci.*

A partire da Basilea, il Reno scorre in una larga pianura alluvionale, tra il massiccio francese dei Vosgi e la Foresta Nera: il suo letto è poco profondo e si allarga a dismisura nei periodi di piena, tanto che le città sono state costruite lontano dalle sue rive pericolose ed instabili.

Gli affluenti che discendono dagli antichi massicci (Neckar, Main, Mosella) gli recano acque in abbondanza che esso riceve in primavera, a causa dello scioglimento delle nevi, e in autunno ed inverno, a causa delle frequenti piogge oceaniche, così regolarizzando al massimo il suo regime.

Da Magonza a Bonn, il Reno si è aperto uno stretto passaggio attraverso i massicci montuosi; in fondo alla vallata c'è appena lo spazio per la strada, la ferrovia e qualche casa che sorge sulla riva: i fianchi della montagna sono coperti di vigneti a terrazza e numerose fortezze diroccate accompagnano questa « via eroica », per tutta la sua lunghezza, in una delle più pittoresche regioni della Germania che attira numerosi turisti.

A Bonn, il Reno entra nella pianura della Germania del Nord, attraversa Colonia e quindi riceve un affluente che si chiama Ruhr. Il bacino di questo fiume ha un giacimento carbonifero particolarmente ricco, tale da far sorgere la più straordinaria concentrazione di città industriali che esista al mondo: su un territorio limitato troviamo, infatti, a brevissima distanza l'una dall'altra, una quindicina di città con più di 100.000 abitanti e molte altre minori; cinque di queste, però, hanno tra i 500.000 ed i 700.000 abitanti: si tratta di Essen, Dortmund, Dusseldorf, Duisburg e Wuppertal che alla metà del secolo scorso erano ancora villaggi o borgate. Oggi, esse sono circondate da vere foreste di ciminiere e l'aria è sempre densa di fumo perché, appunto, quello che viene chiamato il « paese nero » della Germania ha innumerevoli altiforni, acciaierie, fabbriche di macchinari, industrie chimiche e industrie tessili.

3. — *Il Reno delle pianure.*

A valle di Bonn, il Reno scorre maestoso in un bassopiano con una pendenza impercettibile: quando entra nei Paesi Bassi, a soli 10 metri di altitudine, si ramifica, per mescolarsi infine con la Mosa. La sua portata può raggiungere in

periodi di piena la portata media dei grandi fiumi dell'Africa o dell'America: le sue esondazioni non recano mai grandi danni, le sue acque non scendono mai al di sotto di un certo livello, ed il gelo dura per periodi brevissimi; pertanto, da Basilea fino al mare, la navigazione sulle sue acque è intensa ed il suo traffico supera quello di molti porti marittimi e persino quello del canale di Panama.

4. — *La navigazione sul Reno.*

Il Reno è di gran lunga la prima arteria navigabile d'Europa: da Rotterdam (dove è in costruzione un nuovo grande complesso portuario-industriale denominato Europort) a Basilea, lungo 900 chilometri, si susseguono una cinquantina di porti, i più importanti dei quali sono Duisburg, Dusseldorf, Colonia, Strasburgo, Kehl e Basilea. Il traffico sul fiume è effettuato da una flotta di oltre 10.000 battelli, battenti bandiera tedesca, olandese, belga, francese, inglese e svizzera. Attraverso i suoi affluenti ed i suoi canali, il Reno comunica con le grandi zone industriali della Sarre e della Mosella, della Ruhr e del bacino franco-belga-olandese; sfociando nel Mare del Nord, di fronte ai grandi porti belgi o inglesi, esso costituisce, inoltre, un ponte economico importantissimo, la grande via dell'Europa occidentale ed in parte dell'Europa orientale, superando di 20 volte il traffico del Danubio.

« L'ampiezza delle relazioni che da secoli la valle del Reno apre attraverso il continente europeo, il movimento di uomini e di prodotti che si svolge lungo il grande fiume in tutte le epoche, la vastità di legami economici e di rapporti di civiltà che si sono allacciati lungo la sua arteria vitale, tutto ci autorizza ad affermare che il Reno non ha rivali in Europa. Esso costituisce una delle grandi vie naturali della storia, ricercata in ogni tempo per la generale circolazione, segnata molto presto dalle tappe del commercio, molto presto costellata da un complesso di città ricche che racchiudevano nelle loro mura la quintessenza dei beni materiali e spirituali. Attraverso le vicende della storia, la sua fortuna ha avuto momenti di splendore e momenti di ombra, ma non è mai venuta meno: ancora meglio, essa deve alla evoluzione dell'economia moderna un tale ritorno di potenza che si può dire, dei paesi del Reno, che essi costituiscono attualmente una delle zone della terra in cui è possibile vedere nella maniera più magnifica fermentare il lavoro e fiorire la produzione » (A. DEMANGEON, *Il Reno*).

BIBLIOGRAFIA

- ANSELME F., *L'esprit européen par l'école*. « Nouvelle revue pédagogique », Tournai, ottobre 1957.
- ANCEL JACQUES, *Géopolitique*, Parigi, Delagrave, 1936. *Géographie des frontières*, Parigi, Gallimard. *Atlas International*, Larousse, 1951.
- AUTORI VARI: *L'enseignement de la géographie, petit guide à l'usage des maîtres*, UNESCO, Parigi, 1952.
- *L'enseignement de la géographie comme moyen de la compréhension internationale à l'école primaire dans les limites de la scolarité obligatoire*. Rapporto di sintesi presentato alla XXVI Conferenza internazionale dei delegati della FIAI, Francoforte, 1957. « L'Éducateur », 20 luglio 1957 (Montreux).
- *L'Europe et l'école*, « Bollettino del Centre Européen de la culture », aprile 1957, p. 9-10.
- *Une leçon de géographie sur la communauté européenne du charbon et de l'acier*, del Ministero belga dell'Istruzione pubblica, Direzione dell'Insegnamento medio, normale e tecnico.

- AUTORI VARI, *L'Europe*, opera in due volumi, pubblicati sotto la guida di M. C. LARMORLETTE, ecc. Società continentale di edizioni moderne illustrate, Parigi.
- *Encyclopédie Europa Aeterna*, Editions Max S. Metz, Zurigo, sesta edizione, 1957.
- BLANCHARD RAOUL, *Géographie de l'Europe*, Parigi, Félix Alcan, 1936.
- CARTES, *Orbis Terrarum Europae*, Bruges, Collège d'Europe. *Cartes diapositives en couleurs*, International Visual Aid Center (IVAC), Bruxelles.
- DEBOUVERIE A. H., *Rapport sur les manuels scolaires belges de géographie et la compréhension internationale*, Bruxelles, 1955.
- DEMANGEON, *Géographie politique*. Annali di geografia, 1932.
- DERRUAU MAX, *L'Europe*. Collezione « Le cinque parti del mondo », Parigi, Hachette, 1957.
- DION ROGER, *Les frontières de la France*, Parigi, Hachette, 1948. Studio di geografia umana: *Les régions de la montagne Jurassienne*, Thèse, Parigi, 1957.
- FEBVRE L. et DEMANGEON A., *Le Rhin, problème d'histoire et d'économie*, A. Colin.
- LE LANNOU MAURICE, *Fondements géographiques d'une personnalité européenne*, « Cahiers de Bruges », aprile 1955.
- MORAZÉ CHARLES, *Essai sur la civilisation de l'Occident*, Armand Colin, Parigi, 1950, tomo I: *L'homme*.
- QUENCEZ, *Les pays de la Communauté Européenne et leurs dépendances*, ed. Scuola Europea del Lussemburgo, 1958.
- REINHARD M., *L'enseignement de l'histoire*, Parigi, PUF, 1957. Cfr. il capitolo: *La geografia della storia. Le Rhin, trait d'union dans l'Europe de demain*, numero speciale della rivista « Commercio franco-svizzero », 1958.
- SIEGFRIED ANDRÉ, *Vue générale de la Méditerranée*, Parigi, Gallimard, 1943.

ECONOMIA

L'insegnamento dell'economia richiede un grado di maturità che non sempre viene raggiunto al livello della scuola superiore: per tale motivo, non è il caso di introdurlo come materia autonoma nel contesto dell'insegnamento primario o secondario. Sarebbe infatti illusorio ed inutile aver la pretesa di iniziare delle giovani menti alle astrazioni dell'analisi e del ragionamento economici. Di contro, sembra cosa relativamente facile inculcare agli allievi alcuni indiscutibili *principi* economici in modo tale da prestar maggior efficacia ai precetti dell'educazione civica, interpretare determinate situazioni storiche, e meglio comprendere i dati fisici od umani che la geografia offre alla nostra meditazione. E' quindi a titolo esemplificativo e sussidiario, relativamente alle materie sopra enunciate, che si può dare agli allievi un'iniziale formazione economica, attirando in tal modo, anche con questo metodo pur inadeguato, la loro attenzione sui limiti e le insufficienze delle singole nazioni.

E' quindi indispensabile che gli insegnanti cui verrà affidato un tale compito dispongano di un minimo di conoscenze teoriche. Di questa esigenza già si è tenuto conto in alcuni paesi: altrove, invece, si dovrà raccomandare ai docenti incaricati di insegnare una materia che comporti degli aspetti economici di leggere un corso moderno di economia o, quanto meno, un testo elementare (1).

Una volta assimilata tale « materia prima », i docenti che dovranno introdurre elementi di economia nell'insegnamento della loro materia dovranno preoccuparsi di adattare questi elementi, da qualsiasi testo li traggano, da una parte alla materia di cui sono docenti e, dall'altra, allo « spirito europeo » che essi si propongono di sviluppare nei loro allievi.

In tal modo l'insegnante sarà indotto ad esaminare principi di economia teorica ed istituti appartenenti alla politica economica, nazionale ed internazionale. Dovrà essere posta molta attenzione per distin-

(1) Si indicano, fra i testi di economia:

1. R. BACHI, *Principi di scienza economica*, 2 voll., Giuffrè, Milano, 1947.
2. C. BRESCIANI-TURRONI, *Corso di Economia Politica*, Giuffrè, Milano, 1949, 2 voll.
3. F. DI FENIZIO, *Economia politica*, Hoepli, Milano, 1951, pp. 569.
4. G. DI NARDI, *Economia dello scambio*, Zuffi, Bologna, 1952, pp. 312.
5. M. FANNO, *Principi di scienza economica*, 2 voll., Cedam, Padova, 1946.
6. G. U. PAPI, *Principi di economia*, 2 voll., Cedam, Padova, 1953, pagine 275 e 323.
7. F. VITO, *L'economia al servizio dell'uomo*, Milano 1943.
8. A. P. SAMUELSON, *Economia*, UTET, Torino, 1954, pp. 681.
9. R. BARRE, *Economie politique*, Paris, P.U.F., 2^a ed. 1957-1958.
10. H. GUITTON, *Economie politique*, Paris, Dalloz, t. I. 1956, t. II. 1957.
11. P. L. REYNAUD, *Cours d'Economie politique*, Paris, Librairie générale de Droit et de Jurisprudence, R. Pichon et R. Durand-Auzias, 1958.

guere e far distinguere quali concetti dell'economia siano da ritenersi generali e permanenti (teoria del valore, domanda ed offerta dei beni e dei servizi, teoria della produzione ecc.) e quali invece siano di natura specifica e mutevole (organismi ed accordi internazionali, disciplina fiscale e monetaria ecc.).

Non è invero il caso, nello spazio ristretto della presente pubblicazione, enunciare un programma dettagliato. La maggior parte degli argomenti trattati qui di seguito sono d'altronde tratteggiati in modo assai esplicito in tutti i testi. Qui verranno fatte delle precisazioni solo riguardo a quelle questioni che hanno un carattere di novità o che i nostri proponimenti fanno considerare sotto un punto di vista non tradizionale.

A) *Fondamenti di economia generale e principali istituti delle economie nazionali.*

L'ordine adottato qui di seguito non è l'ordine propriamente tradizionale, ma mira essenzialmente a passare dal semplice al complesso e dal generale al particolare, e a fornire le basi teoriche necessarie per la comprensione dei problemi propriamente europei evocati al paragrafo C), senza peraltro soffermarsi nello studio di quelle questioni che non sono indispensabili alla comprensione di tali problemi.

Benché lo schema che segue — e chiunque sa di economia se ne può render conto — sia il minimo indispensabile in vista di ciò che si deve pretendere da un allievo delle scuole secondarie, tuttavia l'insegnante dovrà adattarlo alle norme dell'insegnamento primario, avendo cura, soprattutto, di non insegnare i concetti contenuti nello schema acriticamente e senza deroghe.

- 1) Teoria dei bisogni individuali e collettivi;
- 2) i beni economici: in particolare, beni diretti, indiretti, beni sostitutivi e beni complementari;
- 3) il cittadino, come consumatore e come produttore;
- 4) l'offerta e la domanda *individuali*, esercizio fondamentale delle libertà civiche; il mercato: il meccanismo dei prezzi, sguardo sommario sulle nozioni importantissime di elasticità; prezzi relativi e prezzi assoluti; l'equilibrio economico;
- 5) definizione, formazione e utilizzazione del reddito nazionale; generalità illustrate con esempi concreti;
- 6) definizione e funzione della moneta quale intermediaria negli scambi, base della misura dei valori, riserva di potere di acquisto; offerta e domanda *globale*, equilibrio del reddito; il mercato monetario e la banca centrale; i sistemi monetari;
- 7) i fattori produttivi: lavoro, risorse naturali, capitale; loro combinazioni;
- 8) divisione del lavoro e interdipendenza economica; necessità della specializzazione;
- 9) forme e gradi di concorrenza; i monopoli, imprese private ed imprese pubbliche;

10) i costi. richiamo ai principi basilari della produttività crescente e decrescente;

11) il finanziamento; il mercato dei capitali ed il risparmio; fiscalità, debito pubblico, inflazione; il sistema bancario, bilancio e spese pubbliche; pieno impiego, sotto-occupazione e disoccupazione;

12) distribuzione e ripartizione del reddito; le sue categorie: salari, interessi, rendite e profitti; impiego: consumo di beni non durevoli e durevoli, risparmio capitalizzato o investito; fluttuazione, ristagno ed espansione economica; il tenore di vita.

B) *Fondamenti dell'economia internazionale.*

1) La divisione internazionale del lavoro: critica dell'idea di autarchia; la tentazione dell'autarchia procede da una illusione, poiché misconosce non solo i vantaggi della specializzazione, ma anche il suo carattere ineluttabile;

2) complementarietà delle economie nazionali, concorrenza internazionale e commercio internazionale; la Carta dell'Avana e il GATT;

3) frontiere geografiche ed aree economiche: loro non coincidenza; p. es., da uno spazio « nazionale » ristretto (come la Svizzera) esportazioni ed importazioni si estendono a tutto il mondo. (Conviene osservare che la teoria dello spazio economico è ancora ben lungi dall'essere completata);

4) le barriere economiche: diritti di dogana, contingenti, formalità amministrative varie, protezionismo e libero scambio considerati in funzione dei seguenti criteri: in primo luogo l'estensione del mercato interno e grado di dipendenza dell'economia nazionale, quest'ultima essendo tanto meno protezionista quanto più è impegnata ad esportare, essendo troppo ristretto il proprio mercato ed il livello di vita essendo legato all'esterno; in secondo luogo il grado di sviluppo: dato che l'economia nazionale è tanto più protezionista quanto meno essa è, si crede o pretende di essere sviluppata e quanto meno vuole industrializzarsi;

5) bilancia dei pagamenti e relazioni monetarie internazionali; squilibri accidentali, congiunturali, strutturali (o fondamentali); monete forti e monete deboli; libertà e controllo dei cambi; vantaggi e limiti.

Fondo monetario internazionale e Banca internazionale per la ricostruzione e per lo sviluppo.

C) *Fondamenti dell'economia europea.*

In questa terza parte, relativa ad un settore di più immediata attualità e meno noto, ci corre l'obbligo di essere più espliciti. Sarà sufficiente, comunque, attirare l'attenzione sui punti principali da dove si deduce la necessità di dare all'Europa un minimo di unità economica. Essendo presupposta la conoscenza dei fondamenti teorici di questa tesi, grazie allo studio, anche sommario, delle due parti precedenti, si procederà qui per affermazioni, lasciando agli insegnanti la cura di presentarle e svilupparle nel modo creduto più opportuno.

La necessità economica dell'Unione trova la sua conferma nel *passato* del mercato europeo e nelle *prospettive future* che, a seconda della via scelta dall'opinione pubblica e dai governi, gli si schiuderanno o meno.

1. Il frazionamento dell'Europa in Stati sovrani, le cui economie si sono sviluppate fianco a fianco, ha portato alla sovrapposizione di strutture concorrenziali, non sufficientemente sviluppate, che non traggono tutto il profitto che potrebbero dalla loro complementarità naturale e che si trovano così in istato di inferiorità nei confronti di mercati più grandi, fra cui, in particolare, quello americano.

Questa inferiorità si nota ogni giorno di più perché i grossi investimenti (v. sopra A 11) necessari alle moderne industrie di base non si possono normalmente sfruttare che nel contesto di un mercato ad essi adatto.

Ora, dato che nessuna nazione dell'Europa occidentale dispone di un mercato simile (B 3), ne risulta che gli investimenti o non si fanno per mancanza di un sufficiente risparmio, oppure vengono fatti simultaneamente in più paesi vicini e sono sfruttati a costi esageratamente elevati (A 10). Tutto sommato, i paesi europei che stanno meglio sono quelli (Svizzera, Belgio, Olanda) che per la loro piccolezza e povertà in risorse naturali sono costretti ad uno sforzo di esportazione che è per essi una questione di vita o di morte (B 4). Altri paesi, più ricchi, riescono a vegetare proteggendo il loro mercato nazionale ed esportando alcuni eccedenti, e sacrificando spesso, inoltre, la stabilità dei prezzi interni e della moneta (A 6 e B 5). Il mercato comune dei Sei (ora degli « Otto » — si può dire — per l'ammissione della Grecia e quella, prossima, della Turchia), o eventualmente una « associazione economica » fra i 18 Paesi dell'OECE offre, a questo riguardo, la sola soluzione degna di questo nome.

2. Altra causa di debolezza è la seguente: essendo tutti i paesi europei compratori di materie prime ed esportatori di prodotti fabbricati e di servizi nel resto del mondo, l'Europa è ad un tempo il miglior cliente ed il più importante fornitore del mercato mondiale (B 2). Ora, il suo frazionamento in economie concorrenziali le impedisce di trarre, sia nell'acquisto come nella vendita, il miglior partito da questa situazione: è chiaro infatti che un'economia europea unificata migliorerebbe considerevolmente ciò che gli economisti chiamano i *termini dello scambio*.

3. Il principale ostacolo a tale cooperazione risiede nei timori che ispira la prospettiva di una concorrenza fra nazioni abituate a proteggersi le une contro le altre: tali timori, già vivi nel contesto dei Sei, lo sono ancora di più nei confronti di una associazione più estesa. In effetti, sarebbe vano negare che essi siano in parte fondati: l'unificazione economica dell'Europa non servirebbe a niente se essa non dovesse provocare un raggruppamento delle forze, o, in altre parole, se non minacciasse certe situazioni acquisite.

4. Le resistenze che emergono sarebbero giustificate se si potesse sperare che il *modus vivendi* attuale sopravviverà a tempo indefinito, tanto più che la rapidità del progresso economico realizzato nel corso di questi ultimi anni pare renderlo più che tollerabile, ma tale ipotesi

non corrisponde a realtà. Il prezzo dei nazionalismi europei non è soltanto un minor arricchimento, ma la *decadenza* pura e semplice della potenza e — ciò che è più grave — dello spirito europeo.

Facendo un raffronto con un primato che si era stabilito almeno fin dal Rinascimento, noi assistiamo ad un rovesciamento dei valori: questo primato — non c'è certo bisogno di dirlo — non era stato né unicamente, né essenzialmente una forma imperialista o coloniale; esso si estendeva in tutto il mondo, ivi comprese le regioni che sfuggivano alla supremazia politica dell'Europa. Ora l'irradiamento di quest'ultima è di ordine culturale, mercantile e militare: contemporaneamente ai capitali ed ai prodotti della sua industria, l'Europa ha esportato la sua *scienza* (B 1 e 2). Da una cinquantina di anni, essa esporta, in numero sempre più grande, i suoi *scienziati*, in mancanza della possibilità di offrir loro sul posto i mezzi di ricerca adeguati e delle condizioni di vita decenti. La parte della sua industria nel commercio mondiale diminuisce d'altrettanto, o, ciò che è lo stesso, aumenta meno che proporzionalmente: ed i prodotti che essa è oggi costretta a far venire dagli Stati Uniti, perché questi ultimi sono i soli a fabbricarli, sono stati spesso inventati da scienziati di origine europea. E non è tutto: un paese, una comunità che non serba per sé i propri scienziati rischia di non formarne più; la penuria di dollari è il segno precorritore di un impoverimento ben più altrimenti grave, di quello della cultura, cioè.

5. Ma l'Europa può, unendosi, riscattare questo tradimento del suo passato, prevenire queste cupe prospettive ed avere la possibilità di fruire di un nuovo Rinascimento, brillante come il primo. Dal solo punto di vista economico, la varietà del suolo, del clima, delle attitudini umane, mai altrove uguagliata, garantisce la fecondità del minimo sforzo di specializzazione (A 8 e B 1 e 2), una elevazione rapida del tenore di vita ed un accrescimento del reddito nazionale più rapido di quello dell'URSS e degli Stati Uniti (A 12), la soluzione più facile e maggiore dei problemi sociali, e particolarmente un pieno impiego conseguito attraverso la libera circolazione degli uomini, delle merci e dei capitali (A 11).

Le regolamentazioni che, attualmente, vi pongono ostacolo, sorte per la maggior parte a seguito della grande depressione del 1929-1933, che esse contribuirono a prolungare, ne costituiscono oggi una conseguenza: esse non sono più giustificate, se mai lo sono state. Il fatto che sussistono non ha altra ragion d'essere che il pessimismo timorato dei produttori e dei governi. Conformemente alla sua regola del giuoco, il mercato comune deve farle sparire, rendere possibile un miglioramento rapido della produttività ed attenuare così molte difficoltà connesse. Per esempio, ci sono oggi pochi cittadini che non giudichino eccessivo il peso delle imposte: attraverso una armonizzazione delle legislazioni destinate ad eliminare certe specifiche distorsioni, l'imposizione sarebbe probabilmente meglio ripartita e meno gravosa nel contesto dell'Europa unita di quello che non lo sia adesso in ciascuna nazione europea, ed il finanziamento degli investimenti sarebbe più facile (A 11). Le monete nazionali dei paesi europei, che hanno conosciuto e tuttora conoscono alterne vicende, diventerebbero, che siano o no conglobate in una moneta comune, le più forti del mondo (A 6 e B 5) perché la bilancia dei pagamenti europei, sarebbe, secondo ogni probabilità, attiva.

D) *Primi passi verso la cooperazione economica.*

Per parziali ed insufficienti che possano essere, i germi della collaborazione economica europea sono altrettanti segni incoraggianti di cui diamo qui di seguito alcuni cenni:

— la *Commissione Economica per l'Europa* (ECE), organismo creato nel 1947 dalle Nazioni Unite che raggruppa, unico in Europa, delegati occidentali ed orientali;

— l'*Organizzazione Europea di Cooperazione Economica* (OECE), creata nel 1948 a seguito del famoso discorso del Segretario di Stato americano Marshall, fattore importantissimo dello sviluppo economico europeo del dopoguerra;

— l'*Agenzia Europea di Produttività* (AEP), creata nel seno dell'OECE, al fine di aumentare la produttività delle industrie europee;

— *Unione Europea dei Pagamenti* (UEP), anche questa creata dall'OECE, con la funzione di liberalizzare il commercio intereuropeo attraverso un sistema di compensazione multilaterale dei pagamenti. Dopo la convertibilità esterna delle valute europee (27 dicembre 1958), l'UEP veniva sostituita dall'*Accordo Monetario Europeo* (AME).

Accanto a queste organizzazioni di cooperazione economica vi sono le « Comunità », dotate di un potere definito come « sovranazionale »:

— *Comunità Europea del Carbone e dell'Acciaio* (CECA), istituita nel 1952 e che ha unificato in un mercato comune i mercati dei prodotti in oggetto;

— la *Comunità Economica Europea* (CEE), il cui Trattato istitutivo è stato firmato a Roma il 25 marzo 1957: ha per fine l'istituzione di un mercato comune generale fra i Paesi firmatari del Trattato.

Nel campo dei trasporti e dell'energia ricordiamo:

— l'*Eurofima*, il *Centro Europeo di Ricerche Nucleari* (CERN), l'*Euratom* (il cui Trattato istitutivo è stato firmato contemporaneamente a quello della CEE), per non parlare di altre iniziative nel settore dell'agricoltura, del turismo, ecc.

Tutte queste iniziative che a bella posta sono state citate alla rinfusa per meglio sottolinearne la feconda diversità, attestano che, con i poteri pubblici o malgrado essi, opinione, costumi e tecniche, tutto concorre all'unificazione dell'Europa e tutto converge verso di essa.

SCIENZE

La necessità di sottolineare il bisogno di un modo non « nazionale » di presentare le discipline scientifiche appare a prima vista inutile e secondaria tale è la supernazionalità, per così dire, della ricerca scientifica. Qualsiasi presentazione della fisica, della biologia, della matematica non può che mostrare spontaneamente come la collaborazione di studiosi di nazionalità diversa sia stata essenziale e che nessun contributo può esser tralasciato senza snaturare il mirabile edificio della scienza d'oggi. Ma quel che vale la pena di notare è che spesso, nell'insegnamento scolastico, parte di questa ricchezza si perde nell'impersonalità di un racconto che afferma che l'atomo è fatto così, che la digestione avviene così e così, che il sistema solare è composto da quei determinati pianeti. Se pertanto un rilievo va fatto in questa sede, in linea del resto con le più recenti tendenze culturali che vanno sempre maggiormente dando importanza alla storia della scienza, è proprio di dar rilievo agli uomini che quelle determinate scoperte hanno fatto o hanno contribuito a fare, agli ambienti che le acquisizioni della scienza hanno permesso, alle idee sbagliate e alle polemiche che ne hanno permesso il superamento. Apparirà allora chiaramente il messaggio europeo della scienza. Anzi questo messaggio apparirà tanto più ricco perché l'europeismo si chiarirà nei suoi limiti storici come momento fondamentale non d'arrivo ma di passaggio verso una visione più universale ancora e che già la scienza oggi respira. E basterebbe un semplice esame dell'elenco dei premi Nobel per le scienze, per notare come europei si trovino a fianco a giapponesi, indiani, ecc.

Ed un valido insegnamento scientifico che guardi oltre i limiti del puro dato di informazione può veramente costituire una sintesi dei motivi più profondi della civiltà europea: la razionalità ed il lavoro. Il momento teoretico e quello del lavoro, della tecnica, sono proprio alle radici della scienza moderna. Gli storici della scienza hanno chiarito che la scienza sperimentale nasce dall'incontro tra la razionalità greca e la tecnica degli artigiani. In base a considerazioni teoriche i greci pensavano, ad es., che l'acqua, passando allo stato solido, dovesse concentrarsi. Questo bastava. Ma se accadeva così, si doveva constatare una diminuzione di volume. Sarebbe bastato osservare l'acqua posta in un recipiente lasciato all'aperto in una notte d'inverno, per constatare che avveniva esattamente il contrario. Ma la manualità di un simile agire era troppo lontano dalle « idee ». E' questa mentalità che bisognava superare per dar vita alla nuova scienza. E' Galileo che la supera, ma ha bisogno degli artigiani vetrai che siano in grado di costruire le lenti. E' Leeuwenhoek, l'artigiano, che la supera scoprendo con il microscopio che si era costruito con le sue mani un mondo meraviglioso di minuscoli esseri. Per questo la scienza è essa stessa umanesimo. La maggiore eredità del mondo antico, la razionalità greca, viene realmente portata sulla terra, viene umanizzata nell'esser fatta essa stessa strumento di lavoro, nell'uguagliare lavoro pratico e studio. Un insegnamento scientifico sarà valido, sarà efficacemente europeo, proprio nella misura in cui, al di là del tecnicismo, saprà mettere in evidenza

questi motivi che sottintendono e si radicano in una complessa ed articolata Weltanschauung che affonda le sue radici nei temi più intimi della cultura europea.

L'insegnante che voglia realmente aderire alla complessa problematica del mondo d'oggi deve tener presente quanto s'è detto. E anche che lo sviluppo della preparazione scientifica nei nostri giovani è essenziale perché solo con esso si può assicurare uno sviluppo della società europea non inferiore a quello di paesi che, in diverse condizioni, proprio alla scienza e alla tecnica hanno chiesto un miglioramento del loro tenore di vita. Ma proprio tenendo presente quanto è stato detto sopra, questa prospettiva delle esigenze pratiche, dell'industrializzazione e del conseguente irrobustimento dell'insegnamento scientifico verrà vista non solo come una necessità, ma come un fatto anche valido in se stesso.

Ed un'altra considerazione vorremmo fare. Ed è la necessità che anche il momento metodologico della scienza venga fatto risaltare opportunamente. Tutta l'Europa ha contribuito al suo perfezionamento: dall'empirismo inglese, al razionalismo francese, al naturalismo italiano. Esso è prima di tutto esigenza di rigore critico, bisogno di non accettare nulla gratuitamente di cui non siano state fornite convincenti ragioni. E' insomma per i giovani scuola valida per lo sviluppo dello spirito critico. E' scuola per una cultura aperta e non dogmatica, è scuola di reazione contro i miti, di lotta alla retorica. Perché l'acquisizione cosciente dello spirito della metodologia della scienza è negazione di ogni cultura fatta di parole ed accettazione della cultura fatta di concetti e di forme che trovino il loro fondamento nella loro verificabilità.

Parte terza

LE TRE COMUNITÀ EUROPEE

Nel 1952 sei paesi dell'Europa occidentale (Belgio, Francia, Germania, Italia, Lussemburgo e Paesi Bassi) si sono riuniti in una Comunità ed hanno gettato le basi di un mercato comune. L'integrazione, iniziata nel settore del carbone, si estende oggi a tutti i settori della produzione.

La Comunità Europea del Carbone e dell'Acciaio fu istituita con un Trattato, ratificato dal Parlamento dei sei Paesi nell'estate del 1952. Il mercato comune del carbone, dell'acciaio, del minerale di ferro e del rottame fu aperto tra il febbraio ed il maggio del 1953. Dopo un periodo di transizione di cinque anni (dal 10 febbraio 1953 al 10 febbraio 1958) esso si viene sviluppando ora regolarmente. Dal 1952 al 1957 la produzione è aumentata del 43% per l'acciaio e del 4% per il carbone, gli scambi interni si sono accresciuti di quasi il triplo per i prodotti siderurgici e sono aumentati del 20% per quanto riguarda il carbone; gli scambi con i paesi terzi sono aumentati del 51% per i prodotti siderurgici e del 67% per il carbone.

Il mercato comune dei prodotti nucleari è stato aperto il 1° gennaio 1959 un anno dopo l'istituzione dell'Euratom. Nel settore industriale nucleare infatti, che è sfuggito, a causa della sua novità, ai caratteristici provvedimenti derivanti dai protezionismi nazionali, non c'era ragione di prevedere delle misure di transizione.

Il mercato comune generale verrà invece istituito a tappe. La prima di queste tappe si è conclusa il 1° gennaio 1959, un anno dopo l'entrata in funzione del Trattato. Gli adattamenti necessari alle condizioni di un mercato allargato si faranno durante un periodo di transizione che durerà dai 12 ai 15 anni. Gradualmente le tariffe doganali interne saranno ridotte e i contingenti saranno aumentati dopo la trasformazione preliminare dei contingenti bilaterali in contingenti globali aperti a tutti i paesi membri della Comunità.

Il periodo transitorio verrà diviso in tre tappe: la prima va dal 1° gennaio 1958 al 31 dicembre 1961; la seconda dal 1° gennaio 1962 al 31 dicembre 1965; la terza dal 1° gennaio 1966 al 31 dicembre 1969; è previsto il prolungamento eventuale della prima tappa di due anni. La seconda e la terza tappa sono anch'esse suscettibili di prolungamenti e di accorciamenti, ma il periodo di transizione deve in ogni caso essere concluso entro il 31 dicembre 1972.

La tariffa doganale esterna comune, che sarà eguale alla media aritmetica delle dogane applicate nelle quattro aree tariffarie (Benelux, Francia, Germania e Italia) sarà anch'essa stabilita progressivamente.

L'obiettivo fondamentale del mercato comune è la libera circolazione

delle persone, delle merci e dei capitali all'interno di una comunità di 1.165.878 kmq. popolata oggi da 165 milioni di abitanti e associata ad un gruppo di paesi e di territori d'oltremare che contano 53 milioni di abitanti.

Gli organi delle tre Comunità (CECA, CEE, Euratom) sono istituiti secondo il criterio fondamentale degli Stati democratici: essi si suddividono infatti in potere esecutivo, potere legislativo e potere giurisdizionale.

Il potere giurisdizionale è rappresentato da una Corte di Giustizia composta di 7 giudici, nominati di comune accordo dai Governi degli Stati membri, che hanno la funzione di assicurare il rispetto del diritto nell'interpretazione e nell'applicazione dei Trattati.

Il potere legislativo è costituito da un'Assemblea Parlamentare Europea composta di 142 membri designati dai loro rispettivi Parlamenti e che esercitano poteri di deliberazione e di controllo. In seno al Parlamento esistono tre gruppi politici (democristiani, socialisti e liberali) che si riuniscono quindi in base alle loro convinzioni politiche e senza tener conto delle distinzioni nazionali. L'Assemblea parlamentare europea può, adottando una mozione di censura a maggioranza qualificata, obbligare i membri delle Commissioni e dell'Alta Autorità ad abbandonare collegialmente le loro funzioni.

Mentre il potere legislativo ed il potere giurisdizionale sono comuni alle tre Comunità, ognuna di esse ha un suo Esecutivo particolare: la CECA ha l'Alta Autorità, la Comunità Economica Europea o Mercato Comune e l'Euratom hanno una Commissione; inoltre, fanno parte dell'Esecutivo i Consigli dei Ministri che sono composti dai rappresentanti dei Governi nazionali.

La Commissione dispone di un potere di decisione autonomo. I progetti di decisione che essa deve sottoporre al Consiglio dei Ministri possono essere modificati da quest'ultimo soltanto all'unanimità. Il Consiglio dei Ministri, sola istituzione della Comunità che rappresenti i Governi, prende la maggior parte delle sue decisioni a maggioranza, il che implica una limitazione della sovranità nazionale. Le decisioni e i regolamenti della Commissione e del Consiglio dei Ministri sono obbligatori in tutto il territorio della Comunità. La Commissione è responsabile davanti all'Assemblea parlamentare europea e non davanti ai Parlamenti nazionali. Le decisioni della Corte di Giustizia sono senza appello. La Commissione e la Corte di Giustizia sono del tutto indipendenti e non ricevono alcuna istruzione dai Governi.

L'Assemblea parlamentare europea sta elaborando progetti allo scopo di permettere l'elezione dei suoi membri a suffragio universale diretto.

Presso gli Esecutivi sono istituiti alcuni organismi consultivi quali il Comitato Consultivo presso l'Alta Autorità e il Comitato Economico e Sociale, il Comitato Monetario, il Comitato Scientifico e Tecnico e il Comitato dei Trasporti presso le Commissioni.

Compito delle istituzioni è, come si è detto, la creazione del Mercato Comune Europeo, che non si esaurisce in un provvedimento o in una serie di provvedimenti automatici, ma che richiede un'azione costante e duratura. Tanto che si è affermato che il MEC è una *creazione continua*.

Che cosa significherà il MEC?

Dal punto di vista dei produttori:

— un campo d'azione stabile ed allargato. Fino a questo momento infatti ogni Governo poteva impedire o limitare l'ingresso al mercato nazionale di prodotti di altri paesi; in avvenire non ci saranno più dogane all'interno della Comunità. Inoltre, le condizioni di concorrenza saranno dovunque fatte rispettare attraverso:

— un regolamento dei monopoli nazionali, a carattere commerciale in modo da escludere ogni discriminazione all'interno della Comunità;

— una politica comune dei trasporti;

— misure contro il dumping (cioè contro i prezzi abbassati artificialmente);

— abolizione delle sovvenzioni, salvo eccezioni previste dal Trattato;

— eliminazione delle distorsioni di carattere fiscale;

— avvicinamento delle legislazioni nazionali nella misura necessaria al buon funzionamento del MEC;

— soppressione delle restrizioni ai movimenti di capitali nella misura necessaria al buon funzionamento del MEC;

— libertà di stabilirsi in uno degli Stati membri per introdurre nuovi servizi.

Dal punto di vista dei lavoratori:

— diritto di circolare liberamente nella Comunità per rispondere a offerte effettive di impiego e facoltà di risiedere in uno qualunque degli Stati membri dopo aver ottenuto un impiego;

— regime di sicurezza sociale per gli emigranti che tenga conto delle prestazioni fornite;

— incoraggiamento agli scambi dei giovani lavoratori in applicazione di un programma comune ai sei Stati;

— eguaglianza delle remunerazioni dei lavoratori dei due sessi per lo stesso tipo di lavoro e il mantenimento dell'equivalenza esistente nel criterio delle vacanze pagate;

— creazione di un fondo sociale europeo che ha lo scopo di promuovere all'interno della Comunità facilità di impiego e mobilità geografica e professionale dei lavoratori;

— **stretta collaborazione tra gli Stati membri nel settore sociale per l'entrata in funzione di una politica comune di formazione professionale.**

Dal punto di vista dei consumatori:

— una gamma di produzione più differenziata, dato che tutti gli ostacoli alla libera circolazione delle merci dovranno essere eliminati entro la fine del periodo transitorio;

— prodotti a prezzi vantaggiosi, poiché:

1) le tariffe doganali saranno progressivamente soppresse;

2) la concorrenza stimolerà i produttori;

3) la razionalizzazione delle strutture produttive e la specializzazione permetteranno di produrre a costi ridotti;

— il miglioramento accelerato del tenore di vita è uno dei principali obiettivi della Comunità e dovrà risultare dall'azione congiunta delle istituzioni e dall'apertura stessa del MEC.

Le tre Comunità non sono fine a se stesse, ma sono tappe verso la creazione degli Stati Uniti d'Europa. Il fine che i sei Paesi perseguono è politico anche se il metodo che viene seguito è quello dell'integrazione economica. La Comunità europea non è una Comunità chiusa ma è una Comunità aperta, sia dal punto di vista economico che dal punto di vista politico. Dal punto di vista economico, infatti, la Comunità dei Sei non è protezionista, dato che è legata più di qualsiasi altro grande insieme economico esistente (per esempio: Russia o Stati Uniti) alla possibilità di trasformare le materie prime che importa da tutti gli angoli del mondo. D'altra parte l'allargamento del mercato nazionale e la sua trasformazione in un mercato europeo si è già tradotto e si verrà sempre più traducendo in un aumento degli scambi sia all'interno della Comunità, sia tra la Comunità e i paesi terzi.

La Comunità è aperta e non chiusa anche dal punto di vista politico. La CECA infatti, fin dal suo sorgere stabilì rapporti di stretta associazione con altri Paesi europei ed in particolare con la Gran Bretagna. Che la Gran Bretagna non faccia parte della Comunità non significa che essa sia stata esclusa, ma solo che essa non ha ritenuto di dover accettare le deleghe di sovranità alle autorità europee che gli altri paesi hanno invece deciso di effettuare. La Gran Bretagna ha concluso un rapporto di associazione con la CECA, mentre sono in corso trattative per la conclusione di un accordo con il MEC e sono stati realizzati importanti accordi con l'Euratom.

Quanto agli Stati Uniti i rapporti con la Comunità Economica Europea sono sempre stati eccellenti. In realtà gli Stati Uniti hanno appoggiato in tutti i modi il sorgere delle Comunità Europee e hanno mostrato in modo tangibile il loro accordo sia attraverso il prestito di 100 milioni di dollari concesso all'Alta Autorità nel 1954, sia attraverso gli indispensabili aiuti con i quali essi hanno consentito all'Euratom di mettersi in marcia. Anche con il Mercato Comune si preparano accordi per una reciproca riduzione doganale.

Le Comunità Europee sono un elemento decisivo per il rinnovamento e la prosperità dei paesi del Vecchio Continente e per la stabilità dell'ordine internazionale. La collaborazione tra la Comunità e gli altri paesi occidentali è la migliore garanzia per una pace durevole.

LA GIORNATA EUROPEA DELLA SCUOLA

La necessità di richiamare la scuola dei paesi europei al compito di rendere le nuove generazioni consapevoli dell'appartenenza delle loro nazioni ad una comune civiltà europea e al dovere di lavorare all'unificazione di esse in una compagine più ampia si è fatta sentire ormai da anni.

Difatti, mentre è in pieno fervore — se pure con gli alti e bassi propri di ogni opera innovatrice — il lavoro di integrazione europea ad opera dei politici, dei diplomatici, degli economisti e mentre si fanno sempre più strette le relazioni e le collaborazioni tra scienziati, artisti, professionisti, produttori, industriali, tecnici, le scuole dei vari paesi non possono continuare a lavorare nelle loro « atmosfere nazionali » ma debbono cominciare ad aprirsi a questo spirito europeo, che potremmo chiamare « qualcosa di nuovo, anzi d'antico ».

L'impresa non è stata e non è facile, ché la scuola è in genere più conservatrice che innovatrice, più attenta e propensa a tramandare i valori tradizionali che ad introdurne di nuovi.

Quale mezzo si presentava adatto a cominciare questo lavoro di rinnovamento di penetrazione dei nuovi ideali di unificazione europea nella vita sempre un po' consuetudinaria e routiniera della scuola europea?

Un gruppo di volenterosi, con a capo il prof. Henri Brugmans, prese nel 1953 l'iniziativa di promuovere una « Giornata Europea della Scuola », cioè di indire una manifestazione a carattere del tutto libero e volontario, invitando gli alunni dei paesi europei a svolgere nello stesso giorno uno stesso tema di argomento europeo, atto a richiamare l'attenzione dei giovani sulla unità profonda del patrimonio culturale dell'Europa e sui grandi vantaggi di una vera comprensione e collaborazione tra le comunità nazionali che la compongono. Iniziata in Francia nel 1953, si estese ben presto ai sei paesi della Comunità e man mano ad altri, fino a comprendere nel 1959, nella sua sesta edizione europea, le scolaresche di undici paesi (Austria, Belgio, Danimarca, Francia, Germania Federale, Gran Bretagna, Italia, Lussemburgo, Olanda, Svezia, Svizzera) ed a raggiungere, dalle poche migliaia del primo anno, il milione di partecipanti.

L'organizzazione è andata man mano ampliandosi e perfezionandosi. Il Comitato internazionale, di cui fanno parte i rappresentanti di tutti i paesi, stabilisce le direttive generali, mentre i vari Comitati nazionali, costituiti in modi diversi a seconda dei vari ambienti e delle varie possibilità, curano l'esecuzione di tali direttive con iniziative ed attività opportunamente scelte.

E' interessante seguire il processo di sviluppo di tale manifestazione non tanto nei suoi aspetti esteriori e statistici, quanto nella comprensione che di essa sono venuti man mano acquistando i dirigenti scolastici e i docenti e — di conseguenza — le scolaresche. Nei primi anni, difatti, alla maggioranza dei dirigenti e degli insegnanti il fatto di dedicare una

Giornata all'Europa — praticamente: fare svolgere un tema sull'idea europea e sugli ideali di unificazione — sembrava cosa episodica, per non dire fastidiosa e disturbatrice, da mettere in linea con le altre molte — troppe — « Giornate » dedicate ora a questo ora a quel fatto o avvenimento o valore che un qualche solerte Comitato si premurava di prospettare; dal risparmio all'albero, dalla Croce Rossa al traffico stradale, per non dire di argomenti persino reclamistici e commerciali. E questo in tutti i paesi europei.

Ma il carattere particolare della Giornata Europea della Scuola non poteva non risaltare e non imporsi, per i suoi legami con tutta l'attuale doverosa impostazione dell'opera educativa, che deve necessariamente adeguarsi alle nuove concezioni dei rapporti tra i popoli ed in particolare tra quelli che costituiscono un'unità storico-culturale-economica, come è proprio il caso dei popoli europei.

La scuola — e intendiamo specialmente gli insegnanti — si viene rendendo ormai conto di questa necessità di aggiornamento. Per ragioni varie e complesse, tra cui non ultima, in Italia, quella della introduzione nelle scuole della educazione civica, con i suoi problemi della formazione dell'uomo e del cittadino, non più trattabili e risolvibili in sede nazionale, la Giornata Europea della Scuola va man mano collocandosi nella sua giusta luce, cioè comincia ad essere vista come punto di concentrazione di una nuova impostazione a carattere europeo e non più solo nazionale — o peggio nazionalistico — di tutti gli insegnamenti, come « catalizzatore » delle nuove e palpitanti esigenze della formazione dei nostri alunni ad una visione comunitaria europea.

Non episodio o disturbo, quindi, ma momento di sintesi e coronamento di un'opera educativa che deve durare tutto l'anno, sintesi che acquista quasi valore di presa di coscienza, d'impegno, di celebrazione.

Altro segno caratteristico della sempre maggiore comprensione del significato e del valore della Giornata è dato dal fatto che mentre nei primi anni ad essa partecipavano solo quegli alunni che potevano aspirare ad avere un brillante risultato e a conseguire uno dei premi posti in palio, mentre altri, pur convinti delle idealità europee, o si astenevano o venivano magari stornati o respinti, adesso gli alunni partecipano sempre più numerosi, pur restando la loro adesione sempre libera e volontaria.

Ciò significa evidentemente che « pensare e sentire europeo » diventa diffusa convinzione, diventa sentimento e costume. In altri termini, si auspica non lontano il giorno in cui tutti gli alunni faranno il tema sull'Europa come nelle varie scuole ora si svolgono temi su argomenti di storia italiana o belga o francese ecc., su Dante o su Goethe, su Richelieu o su Cavour, e questi temi li svolgono tutti, non soltanto i « bravi in italiano ».

La Giornata Europea della Scuola, quindi, col suo carattere eminentemente culturale e aliena, com'è, da ogni presa in posizione politica, ha svolto e viene svolgendo con risultati sempre più confortanti il compito per il quale è sorta: quello di fare da stimolo, da sprone e ad un tempo da punto di concentrazione nell'opera di formazione in senso europeo delle nuove generazioni, opera in cui le scuole europee debbono ormai sentirsi sempre più impegnate.

Il Comitato Internazionale della Giornata Europea della Scuola, presieduto dal prof. Henri Brugmans, rettore del Collège d'Europe di Bruges, ha sede a Parigi - Rue Laffitte 48.

La manifestazione è posta sotto il patronato del Consiglio d'Europa.

Il Comitato Nazionale Italiano è presieduto dal Ministro della P.I. e comprende funzionari del Ministero stesso, rappresentanti di enti ed organizzazioni europee e docenti delle scuole secondarie ed elementari. L'organizzazione è affidata alla Direzione Generale degli Scambi Culturali del Ministero della P.I.

Gli alunni vincitori nelle selezioni provinciali partecipano ad una selezione nazionale: i migliori sono premiati con viaggi all'Estero e in Italia e con doni di pubblicazioni.

* * *

AVVERTENZE. — La Giornata Europea della Scuola non va considerata come un episodio marginale della vita scolastica: essa piuttosto segna il consuntivo dell'impostazione europeistica dell'inségnamento. I Colleghi che condividono i nostri ideali potranno ottenere dei buoni risultati se promuoveranno in tempo alcune riunioni studentesche per illustrare, o far illustrare, i temi fondamentali dell'europeismo e delle istituzioni europee già operanti. Noi viviamo in un'Europa che si sta formando, e verso la quale si apre l'art. 11 della nostra Costituzione.

In occasione della Giornata varie organizzazioni provvedono a diffondere, spesso a mezzo degli stessi Provveditorati agli Studi, del materiale idoneo, ma tale materiale potrà essere di una qualche utilità soltanto nelle classi sensibilizzate dai docenti.

Inoltre si raccomanda di promuovere delle premiazioni locali (comunalì o provinciali), concordate con gli Assessorati all'Istruzione e coi Provveditorati agli Studi: i giovani debbono sentirsi confortati da un clima generale di orientamento europeo. Non si dimentichi che essi costituiscono l'Europa unita di domani, perché quando dovranno assumere le responsabilità degli adulti vivranno nella realtà degli Stati Uniti d'Europa.

L'ASSOCIATION EUROPÉENNE DES ENSEIGNANTS (AEDE)

Primo esempio di associazione professionale organizzata direttamente sul piano europeo, l'Association Européenne des Enseignants, fondata a Parigi nel luglio 1956, è aperta all'adesione di tutti i docenti.

Per la struttura veramente nuova che la caratterizza e che si è rivelata perfettamente idonea ai fini cui aspira, la creazione dell'AEDE costituisce una tappa importante nello sviluppo dello spirito europeo.

L'art. 1 dello Statuto precisa che l'AEDE « si propone di riunire tutti gli insegnanti desiderosi di collaborare alla creazione di una Federazione Europea ». Essa vuole essere uno strumento della lotta per l'unità europea nel settore dell'insegnamento e per mezzo dell'insegnamento, benché l'azione che essa compie non abbia mai avuto, né abbia, un carattere propagandistico e di parte. Prima di tutto, infatti, la sua azione mira a diffondere presso la classe insegnante informazioni su problemi spesso mal conosciuti; effettivamente, se è vero che tutta una abbondante letteratura è dedicata ad illustrare, da dieci anni a questa parte, gli svariati aspetti e problemi relativi all'unificazione europea, non è meno vero che esistono pochissime opere d'insieme di facile lettura e consultazione e che, d'altra parte, quelle che sono definite le nozioni di base — che troppo facilmente si danno per sapute — sono generalmente poco o niente conosciute.

Una vasta e solida conoscenza è ancora il modo migliore di lottare contro una serie di nefasti pregiudizi, alcuni dei quali sono caratteristici della vecchia tradizione nazionalista, più radicata nell'insegnamento dei nostri diversi paesi di quello che non possa sembrare a prima vista e che impregna di sé tanta parte dei nostri programmi e delle lezioni; altri, invece, sono frutto di illusioni senza dubbio generose ma non realiste, caratteristiche di coloro che tengono in non cale o addirittura paventano la « Piccola Europa », e ritengono che sia possibile arrivare immediatamente ad aggregati più vasti, ad un bel sogno, veramente, di affratellamento mondiale. E non dobbiamo inoltre dimenticare i pregiudizi alimentati da certa propaganda troppo interessata a mantenere o ad accentuare le divisioni esistenti. Attraverso un corpo insegnante meglio informato e più « sensibilizzato », è l'insieme degli allievi, l'opinione pubblica di oggi e di domani, che l'AEDE vuole raggiungere. Si tratta quindi di una azione estremamente vasta e complessa; vi è tutta una concezione dell'insegnamento di cui bisogna ottenere la revisione, vi sono conoscenze sulle realtà europee che occorre diffondere, vi sono, infine, contatti umani e fraterni che è necessario moltiplicare, aiutando insegnanti ed alunni ad enuclearne il significato.

Certamente, esistono già in questo senso eccellenti iniziative, ma qualche volta vi predomina in modo esagerato l'elemento « turistico ». Nel migliore dei casi, vi si attinge un piacevole sentimento di amicizia internazionale, senza tirarne delle conclusioni positive: è vero, indiscutibilmente, che i fatti parlano da soli, ma il dovere che si pone agli insegnanti

è quello di sviluppare la riflessione presso i propri allievi. Una tale azione basta a se stessa e comporta un impegno ed un entusiasmo profondi.

Essere consapevoli della profonda identità di cultura dei paesi d'Europa e mostrare l'imperiosa necessità della loro unione non sono né idee di destra né idee di sinistra. L'Associazione collabora lealmente con tutto ciò che è europeo, ma è doveroso asserire che essa non sarà mai lo strumento di azione di un ideale specifico, di qualunque colore esso sia. Per lo stesso motivo, l'Associazione ha ritenuto che l'azione specificamente professionale che essa voleva intraprendere doveva essere condotta esclusivamente sul piano professionale. Ecco perché l'Associazione Europea degli Insegnanti è totalmente e rigorosamente indipendente da qualsiasi raggruppamento politico. Questo non impedisce naturalmente ai militanti nelle sue file di conservare in pieno la propria libertà e di impegnarsi politicamente, a titolo individuale, nella direzione più consona alle loro convinzioni.

L'AEDE si è sviluppata con notevole rapidità: il suo primo Congresso ordinario che s'è riunito a Torino, durante la Pasqua del 1958, ha tirato le conclusioni e gli insegnamenti conseguenti ad una ricca esperienza di quasi diciotto mesi. E così sono state messe a punto le strutture e le tecniche d'azione capaci di adeguarsi all'afflusso di volontari che vengono ad arricchire il numero degli aderenti ed ai numerosi compiti che si presentano da ogni parte. Applicando alla propria organizzazione i principi del federalismo, l'AEDE vuole essere, ad un tempo, *una e diversa*. Infatti, mentre i suoi organi europei — Congresso, Comitato Esecutivo, Commissione Amministrativa — definiscono la linea dottrinale ed i metodi e stabiliscono le fondamentali azioni da svolgere in comune, ciascuna sezione nazionale, invece, si amministra liberamente ed adatta i diversi aspetti della sua azione alle condizioni particolari del paese.

Sezioni nazionali sono attualmente costituite in sette paesi:

Austria, Belgio, Francia, Germania, Italia, Lussemburgo e Svizzera. In molti altri paesi, inoltre, esistono membri corrispondenti che formano il nucleo di sezioni future.

Periodici dell'AEDE:

BELGIO: « L'Ecole Européenne », « De Europese school ».

FRANCIA: « Education Européenne ».

GERMANIA: *in preparazione*.

ITALIA: « Scuola d'Europa ».

In Italia viene anche pubblicato, in francese, un bollettino internazionale d'informazione e documentazione: il « SID-AEDE ».

IL CENTRE EUROPÉEN DE LA CULTURE (CEC)

Finalità e metodi.

Il CEC si propone di contribuire all'unificazione dell'Europa collegando le forze vive della cultura europea, ed offrendo loro:

- un luogo di incontri;
- uno strumento di coordinazione;
- un centro di studi e di iniziative.

La costituzione del CEC, che nacque sotto gli auspici del Movimento Europeo, fu deliberata al primo Congresso dell'Aja nel maggio del 1948. Nel febbraio 1949 fu aperto a Ginevra un Ufficio Studi per organizzare una « conferenza europea della cultura » che si riunì a Losanna nel dicembre 1949 e formulò il programma del CEC il quale fu infine inaugurato a Ginevra il 7 ottobre 1950.

Secondo il proprio Statuto il CEC è indipendente da qualsiasi organizzazione internazionale di carattere ufficiale nonché da qualsiasi istituzione governativa. E' regolarmente costituito in Associazione secondo le leggi svizzere e gode di personalità giuridica e di autonomia. I suoi organi sono: il Consiglio di Direzione e la Direzione.

La scelta degli obiettivi del CEC è determinata da due criteri: l'urgenza del problema culturale a livello europeo e le sue possibilità di realizzazione pratica.

Le associazioni create dal CEC e di cui esso si riserva la Segreteria sono decentralizzate al massimo, sebbene operino nel quadro di un programma comune.

Come partecipare alle attività del CEC.

Il CEC pubblica bimestralmente un bollettino di circa 100 pagine con abbonamento alle seguenti condizioni:

Abbonamento annuale per 6 numeri	10 frs. svizzeri
Sostenitori	100 » »

Gli abbonamenti possono essere pagati mediante chèque postale internazionale indirizzato a « CEC - 122, rue de Lausanne, Ginevra ».

I lettori possono collaborare facendo conoscere il periodico e inviando gli indirizzi di persone interessate. Chiunque procuri tre nuovi abbonamenti beneficerà di un abbonamento gratuito. Gli abbonati sostenitori riceveranno, inoltre, una copia gratuita dei volumi pubblicati oltre il bollettino.

Publicazioni:

L'Europe s'inscrit dans les faits (francese, tedesco, inglese, italiano, greco)

L'Europe et l'École (francese).

Pour une Education Européenne (francese, tedesco).

Le rôle des Festivals dans la vie culturelle de l'Europe (francese).

Annuaire des Instituts d'Etudes Européennes (francese).

Marché Commun et Euratom (francese, tedesco, inglese, italiano).

Promesses du Marché Commun (francese).

Objectifs et Activités du CEC (francese).

Méthodes et Mouvements pour unir l'Europe (francese).

Une Université Européenne? (francese).

Automation et Cybernétique (francese).

Education et Loisirs (francese).

Les origines de l'Europe (francese).

Prezzi speciali sono concessi alle Organizzazioni che ordinano cento esemplari ed oltre.

INDIRIZZI UTILI

Sedi Europee

I. Istituzioni

- CONSIGLIO D'EUROPA (CE) - Maison de l'Europe, *Strasburgo*.
- ORGANIZZAZIONE EUROPEA DI COOPERAZIONE ECONOMICA (OECE) - 2, rue André-Pascal, *Parigi XVI*.
- COMUNITÀ EUROPEA DEL CARBONE E DELL'ACCIAIO (CECA) - Alta Autorità, *Lussemburgo*.
- COMUNITÀ ECONOMICA EUROPEA (CEE) - Château de Val Duchesse, 259 bd du Souverain, *Auderghem, Bruxelles*.
- COMUNITÀ EUROPEA DELL'ENERGIA ATOMICA (Euratom) - 51, rue Belliard, *Bruxelles*.
- UNIONE EUROPEA OCCIDENTALE (UEO) - Grosvenor Place, *Londra S.W. 1*.

II. Movimenti

- MOVIMENTO EUROPEO (ME) - 25, rue de Spa, *Bruxelles*.
- UNIONE PAN-EUROPA - 2, Leimenstrasse, *Basilea*.
- CENTRO D'AZIONE EUROPEA FEDERALISTA (AEF) - 45, rue d'Hauteville, *Parigi X*.
- COMITATO EUROPEO PER IL PROGRESSO ECONOMICO E SOCIALE (CEPES) - Segretariato Generale Internazionale - 91, Avenue des Champs Elysées, *Paris*.
- COMITATO D'AZIONE PER GLI STATI UNITI D'EUROPA - 83, avenue Foch, *Parigi XVI*.
- CONGRESSO DEL POPOLO EUROPEO (CPE) - Piazza Mascagni 6, *Milano*.
- LEGA EUROPEA DI COOPERAZIONE ECONOMICA (LECE) - 11, rue de Namur, *Bruxelles*.
- MOVIMENTO LIBERALE PER L'EUROPA UNITA (MLEU) - 11, rue de Namur, *Bruxelles*.
- MOVIMENTO SOCIALISTA PER GLI STATI UNITI D'EUROPA (MSEUE) - 19, rue de Lille, *Parigi VII*.
- NOUVELLES EQUIPES INTERNATIONALES (NEI) - 39, boulevard Malesherbes, *Parigi VIII*.
- MOVIMENTO FEDERALISTA EUROPEO (MFE) - 8, rue de l'Arcade, *Parigi VIII*.

III. Istituti universitari

- CENTRO DI BOLOGNA DELLA SCUOLA DI ALTI STUDI INTERNAZIONALI DELL'UNIVERSITÀ JOHNS HOPKINS - Largo Alfredo Trombetti 3, *Bologna*.
- COLLEGIO D'EUROPA - 11, Dyver, *Bruges*.
- CENTRO EUROPEO UNIVERSITARIO DI NANCY - 3, place Stanislas, *Nancy*.
- COLLEGIO EUROPEO DI SCIENZE SOCIALI ED ECONOMICHE DI PARIGI - 184, boulevard Saint-Germain, *Parigi*.
- ISTITUTO DI STUDI EUROPEI DELL'UNIVERSITÀ DELLA SARRE - *Sarrebruck*.
- ISTITUTO DI STUDI EUROPEI « ALCIDE DE GASPERI » - Via Collina 21, *Roma*.
- ISTITUTO UNIVERSITARIO DI STUDI EUROPEI - Via Po 19, *Torino*.
- INSTITUT FÜR EUROPÄISCHE POLITIK UND WIRTSCHAFT - Myliusstrasse 20, *Francoforte sul Meno*.

IV. Istituti di ricerche e documentazione

- ASSOCIAZIONE EUROPEA PER LO STUDIO DEI PROBLEMI DEI PROFUGHI - Presso P. Oderbolz, *Vésenaz-Ginevra*.
- CENTRO INTERNAZIONALE DI STUDI E DOCUMENTAZIONE SULLE COMUNITÀ EUROPEE - Palazzo dei Giureconsulti - Via dei Mercanti, 2 - *Milano*.
- ISTITUTO DI SOCIOLOGIA ECONOMICA E DI PSICOLOGIA DEI POPOLI - Casella postale n. 258, *Le Havre*.
- INSTITUT FÜR EUROPÄISCHE GESCHICHTE - Alte Universitätsstrasse 17, *Magonza*.
- INSTITUT FÜR KONTINENTAL-EUROPÄISCHE FORSCHUNG - Flughafen Riem, *Monaco di Baviera*.
- OSTEUROPA-INSTITUT - Maximilianstrasse 41/IV, *Monaco di Baviera*.
- INSTITUT INTERNATIONAL D'ARCHÉOCIVILISATION - Musée des Antiquités Nationales, Castello di *Saint-Germain-en-Laye (S.-et-O.)*.
- OESTERREICHISCHES COLLEGE UND FORSCHUNGSINSTITUT FÜR EUROPÄISCHE GEGENWARTSKUNDE - Argentinierstrasse 21/1, *Vienna*.
- CERCLE D'ETUDES EUROPÉENNES - Josè Antonio 617, *Barcellona*.
- INSTITUTO DE ESTUDIOS EUROPEOS - Via Layetana 32, *Barcellona*.
- BUREAU INTERNATIONAL DE LIAISON ET DE DOCUMENTATION - (Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit), Hohenstaufenring 11, *Colonia*.
- SERVIZIO INFORMAZIONE E DOCUMENTAZIONE DELL'AEDE (SID) - Via Buonarroti 10, *Firenze*.

V. Fondazioni

FONDAZIONE EUROPEA DELLA CULTURA - 5, Oranje Nassaulaan, *Amsterdam Z.*

FONDO CULTURALE DEL CONSIGLIO D'EUROPA - Maison de l'Europe, *Strasburgo.*

FONDAZIONE EUROPEA PER GLI SCAMBI INTERNAZIONALI - 35, rue Belliard,
Bruxelles.

VI. Associazioni e centri specializzati

ASSOCIATION EUROPÉENNE DES ENSEIGNANTS (AEDE) - 18, rue d'Enghien,
Parigi 10°.

ISTITUTO DELLA COMUNITÀ EUROPEA PER GLI STUDI UNIVERSITARI - CECA, *Lussemburgo.*

ASSOCIATION DES UNIVERSITAIRES D'EUROPE - 8, rue de l'Arcade, *Parigi 8°.*

BUREAU EUROPÉEN D'EDUCATION POPULAIRE - *Bergen (Olanda).*

CENTRO EUROPEO DELLA CULTURA (CEC) - 122, rue de Lausanne, *Ginevra.*

CENTRO INTERNAZIONALE DI FORMAZIONE EUROPEA (CIFE) - 8, rue de l'Arcade,
Parigi 8°.

CONSIGLIO DEI COMUNI D'EUROPA (CCE) - 9, rue Auber, *Parigi 9°.*

ISTITUTO DI CARTOGRAFIA - 15, piazza Saint-Jean, *Bruges.*

INTERNATIONALES SCHULBUCHINSTITUT - *Braunschweig.*

GIORNATA EUROPEA DELLA SCUOLA - 48, rue Laffitte, *Parigi 9°.*

Sedi Italiane

ASSOCIAZIONE EUROPEA DEGLI INSEGNANTI - Sezione Italiana (AEDE) - Via
Torino 163, *Roma.*

ASSOCIAZIONE ITALIANA DEL CONSIGLIO DEI COMUNI D'EUROPA (AICCE) - Piazza
Fontana di Trevi 86, *Roma.*

CONSIGLIO ITALIANO DEL MOVIMENTO EUROPEO - Via Torino 163, *Roma.*

GIORNATA EUROPEA DELLA SCUOLA - presso Ministero della Pubblica Istruzione
(Direzione Generale degli Scambi Culturali e delle Zone di Confine).

MOVIMENTO FEDERALISTA EUROPEO (MFE) - Via Mascagni 6, *Milano.*

UFFICIO STAMPA PER L'ITALIA DELLE TRE COMUNITÀ EUROPEE - Piazza della
Torretta 36, *Roma.*

« Non è vero che le due grandi guerre mondiali siano state determinate da cause economiche... Vero è invece che le due grandi guerre recenti furono guerre civili, anzi guerre di religione e così sarà la terza, se, per nostra sventura, noi opereremo in guisa da provocare l'opera sua finale di distruzione... Se noi non sapremo farci portatori di un ideale umano e moderno nell'Europa d'oggi, smarrita ed incerta sulla via da percorrere, noi siamo perduti e con noi è perduta l'Europa ».

L. EINAUDI

« Per unire l'Europa è forse più necessario di distruggere che di costruire: disfare un mondo di pregiudizi, di pusillanimità e di alterigie, disfare un mondo di rancori. Che cosa ci volle per fare un'Italia, dove ogni città nei lunghi secoli di servaggio aveva appreso a detestare la città vicina? Altrettanto si dovrà fare per l'Europa, si parli, si scriva, si insista, non ci si dia tregua: che l'Europa resti all'ordine del giorno! ».

A. DE GASPERI

« Noi Europei arriviamo a un paradosso che poi corrisponde alla verità. Perché le nostre patrie possano continuare ad esistere, la nozione di patria dev'essere allargata ».

CH. RICHTER

« Se l'Europa moderna crollerà, sia a causa di una rivoluzione interna, sia per il venir meno della sua supremazia nel mondo, con lei crollerà anche la civiltà moderna. Questa civiltà è infatti soltanto una creazione europea e non vi è oggi forza fuori dell'Europa capace di continuare la sua missione, qualunque possa essere la situazione di qui a cento o duecento anni ».

C. DAWSON

Questa « Guida » verrà inviata in omaggio, fino ad esaurimento delle copie, a tutti i docenti, agli Istituti culturali e agli Organi di stampa che ne faranno richiesta rivolgendosi a: AEDE, via Torino, 163 - Roma.

AEDE - ASSOCIATION EUROPEENNE DES ENSEIGNANTS - SEZIONE ITALIANA - VIA TORINO, 163 - ROMA

SCHEDA D'ADESIONE

Il Sig. _____ residente in _____ via _____ tel. _____
 insegnante elementare - medio - universitario (1) di _____ presso la scuola

di _____ rivolge domanda d'iscrizione all'AEDE e acclude la ricevuta del versamento di L. 300 che gli dà diritto di ricevere la tessera e il bollettino « Scuola d'Europa » per il 1960.

(1) Sottolineare la voce che interessa.

Firma _____

TAGLIARE QUI

<p style="text-align: center;">SERVIZIO DEI CONTI CORRENTI POSTALI</p> <p style="text-align: center;"><i>Cartificato di allibramento</i></p> <p>Versamento di L. _____</p> <p>eseguito da _____</p> <p>residente in _____ via _____</p> <p>sul c/c N. 1/33159</p> <p>intestato a: PROF. VINCENZO CIAMPI</p> <p>A E D E - Via Torino, 163 - Roma</p> <p>Addebi (*) 19</p> <p style="text-align: right;"><small>Bollo lire dell'Ufficio accentrato</small></p>	<p style="text-align: center;">SERVIZIO DEI CONTI CORRENTI POSTALI</p> <p style="text-align: center;"><i>Bollettino per un versamento di L.</i></p> <p>eseguito da _____ (in lettere)</p> <p>residente in _____ (in cifre)</p> <p>sul c/c N. 1/33159</p> <p>intestato a: PROF. VINCENZO CIAMPI</p> <p>A E D E - Via Torino, 163 - Roma</p> <p>nell'Ufficio dei conti correnti di ROMA.</p> <p>FIRMA DEL VERSANTE</p> <p>Addebi (*) 19</p> <p style="text-align: right;"><small>Bollo lire dell'Ufficio accentrato</small></p>	<p style="text-align: center;">SERVIZIO DEI CONTI CORRENTI POSTALI</p> <p style="text-align: center;"><i>Ricevuta di un versamento</i></p> <p>di L. _____</p> <p>eseguito da _____ (in cifre)</p> <p>sul c/c N. 1/33159</p> <p>intestato a: PROF. VINCENZO CIAMPI</p> <p>A E D E - Via Torino, 163 - Roma</p> <p>Addebi (*) 19</p> <p style="text-align: right;"><small>Bollo lire dell'Ufficio accentrato</small></p>
<p>Modello ex 5-bis (Ediz. 1955)</p> <p>Bozza a data dell'Ufficio accentrato</p> <p>N. _____ del bollettino ch. 9</p> <p>Tassa L. _____</p> <p>Caradibito del bollettario</p> <p>L'Ufficio di Poste</p>	<p>Modello ex 5-bis (Ediz. 1955)</p> <p>Bozza a data dell'Ufficio accentrato</p> <p>Tassa L. _____</p> <p>Caradibito del bollettario</p> <p>L'Ufficio di Poste</p>	<p>Modello ex 5-bis (Ediz. 1955)</p> <p>Bozza a data dell'Ufficio accentrato</p> <p>Tassa L. _____</p> <p>Caradibito del bollettario</p> <p>L'Ufficio di Poste</p>

TAGLIARE QUI

(1) La data deve essere quella del giorno in cui si effettua il versamento.

L'AEDE è l'Associazione di tutti gli insegnanti che, credendo nella democrazia, nella libertà e nei diritti dell'uomo, desiderano contribuire alla realizzazione dell'unità europea.

Contiamo sulla collaborazione degli aderenti:

- per iscriversi all'AEDE qualora non l'abbiano già fatto,
- per scrivere altri Colleghi all'AEDE,
- per costituire i gruppi locali AEDE dove ancora non esistono,
- per aiutarci con i loro suggerimenti,
- per collaborare a «Scuola d'Europa» e diffonderla.

DALLO STATUTO DELL'AEDE (Art. 1 e 2)

...L'Association Européenne des Enseignants se propose de grouper tous les enseignants désireux de collaborer à la création d'une Fédération européenne. Ses membres son répartis en Sections nationales.

... Les buts de l'Association sont:

- approfondir chez les enseignants la connaissance des problèmes européens et celle des vous et méthodes qui sont de nature à permettre la réalisation rapide d'une Fédération européenne;
- travailler par tous les moyens appropriés, notamment en multipliant les contacts internationaux, à mieux faire connaître les caractères fondamentalement communs de la civilisation européenne, et à en assurer la défense;
- développer les connaissances chez les élèves et dans tous les milieux où l'influence des enseignants peut s'exercer;
- soutenir toute initiative valable dans les directions précitées.

Spazio per la stampa del versamento. (La banca è obbligata per i versamenti a fornire di conti e titoli postali).

Per favore scrivere all'Ufficio del nostro corrente.
N. dell'operazione.

Dopo la presente operazione il credito del conto è di L.

IL VERIFICATORE

A V V E R T E N Z E

Il versamento in conto corrente è il mezzo più semplice e più economico per effettuare rimesse di denaro a favore di chi abbia un C/C postale.

Per eseguire il versamento il versante deve compilare in tutte le sue parti, a macchina o a mano, purché con inchiodato, il presente bollettino (indicando con chiarezza il numero e l'indirizzo del conto ricevente qualora già non vi siano impressi a stampa).

Per l'esatta indicazione del numero di C/C si consulti l'Elenco generale dei correntisti a disposizione del pubblico in ogni ufficio postale.

Non sono ammessi bollettini recanti cancellature, alterazioni o correzioni.

A tempo dei certificati di allibramento, i versanti possono scrivere brevi comunicazioni all'indirizzo dei correntisti destinatari, cui i certificati annessi sono spediti a cura dell'Ufficio conti correnti rispettivo.

Autorizzazione Ufficio Conti Correnti Postali di Roma n. 16799/2 del 12 novembre 1958.

La ricerca del versamento in c/o postale, in tutti i casi in cui tale sistema di pagamento è ammesso, ha valore liberatorio per la somma pagata, con effetto dalla data in cui il versamento è stato eseguito.

Attesi i correntisti postali potrete così usare per i vostri pagamenti e per le vostre riscossioni

IL POSTAGIRO

senza limite d'importo, esente da qualsiasi tassa evitando perdite di tempo agli sportelli degli Uffici Postali.

STUDI SULL'INTEGRAZIONE EUROPEA
COLLANA DELL'ASSOCIAZIONE UNIVERSITARIA DI STUDI EUROPEI

Titoli già pubblicati:

- 2016 Ivo Maes, *Robert Triffin e il processo di integrazione monetaria europea*, AUSE Editore, pp.36
- 2016 Association Européenne des Enseignants, Associazione Universitaria di Studi Europei, *Guida Europea dell'Insegnante*, edizione italiana del 1959. Saggio introduttivo di Elena Sergi, Padova, AUSE Editore, 2016, pp. 144.
- 2014 Marco Mascia (edited by), *Towards a European Transnational Party System*, Padova, AUSE Editore, 2014, pp. 101

STUDI SULL'INTEGRAZIONE EUROPEA

AEDE - Association Européenne Des Enseignants

L'A.E.D.E., Associazione professionale dei docenti di ogni ordine e grado, è stata fondata a Parigi il 14 luglio 1956. La sezione italiana si è riunita per la prima volta nel dicembre 1956 ed oggi conta su circa 12.000 iscritti distribuiti in circa 150 gruppi locali.

L'A.E.D.E. collabora con le Istituzioni Europee e con i Ministeri dell'Istruzione dei Paesi in cui essa è presente, è parte integrante della Forza Federalista e del Movimento Europeo Nazionale ed Europeo ed ha i suoi rappresentanti all'UNESCO e al Consiglio d'Europa.

L'Associazione si propone di adeguare la preparazione professionale e l'azione didattica all'unificazione federale europea. Fra le attività realizzate: la pubblicazione di guide didattiche per l'insegnamento, di quaderni professionali, dei bollettini delle sezioni nazionali dell'associazione, come quello italiano SCUOLA D'EUROPA e francese EDUCATION EUROPÉENNE; l'organizzazione di corsi di formazione e di aggiornamento, di convegni e forum a carattere nazionale ed europeo, di incontri tra le sezioni consorelle d'Europa e di visite di formazione e di informazione agli Organismi Europei.

Per informazioni: www.aede.it

AUSE - Associazione Universitaria di Studi Europei

L'Associazione Universitaria di Studi Europei (AUSE) è stata fondata nel 1989, nello stesso anno in cui è stata lanciata l'Azione Jean Monnet.

L'Associazione rappresenta in Italia oltre 100 professori e ricercatori ed è membro della European Community Studies Association (ECSA-World). L'Associazione ha come scopo la promozione della ricerca, dell'insegnamento universitario degli Studi Europei e della cooperazione fra Università in Europa e nel mondo; la realizzazione di progetti di ricerca internazionali e la pubblicazione di testi scientifici sull'Unione Europea.

Per informazioni: www.ause.eu

Isbn:
978-88-99051-037

AUSE
Associazione Universitaria di Studi Europei

